

Research Paper



A framework for mentoring novice teachers in primary schools: a qualitative study

Mansoureh Mashayekhi ¹, Bijan Abdollahi ^{2*}, Hamidreza Arasteh ³, Hassanreza Zeinabadi ⁴

1. Ph.D. Student in Educational administration, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran.

2. Department of Educational Administration Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran

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

4. Department of Educational Administration Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran.

**Article Info:**

Received: 2024/08/20

Accepted: 2024/11/20

PP: 204-230

Use your device to scan and read the article online:



DOI:10.22098/AEL.2025.16030.1488

Keywords:

Professional development; Competency; Mentoring; Novice teachers; Primary schools.

Abstract

Background and Objective: Despite mentoring being welcomed as an active approach, there is a lack of comprehensive information about its role in developing the skills of novice teachers.

research methodology: This research is applied in terms of purpose and according to the method of data collection, it is a qualitative research of thematic analysis. The statistical population of the study was the resources related to the Professional development, mentoring and novice teachers. After reviewing the sources extracted from the databases, 73 sources were purposefully selected. To analyze the data, coding and thematic analysis methods were used and in order to validate the data, King et al methods were used.

Findings: After data analysis, A total of 29 basic themes and 9 organizing themes (needs of novice teachers, consequences of mentoring novice teachers, promoting factors, inhibiting factors, mentor characteristics, mentoring content and activities, main roles, evaluation, mentoring approaches) under the theme The elements that make up the process of mentoring novice teachers were included.

Conclusion: The systematic approach of the current research to the mentoring process of novice teachers, which has identified the elements involved and influencing the mentoring process, is the strength of the current research; In other words, the model presented in the current research can be used in various fields, including the policy making of teachers' professional growth, designing mentoring programs for novice teachers, school leaders' understanding of teachers' educational needs, and also determining criteria and indicators for the selection of mentors.

Citation: Mashayekhi M., Abdollahi B., Arasteh H R., Zeunabadi H R. (2024). A framework for mentoring novice teachers in primary schools: a qualitative study. *Journal of Applied Educational Leadership*, 5(4), 204-230. Persian [<http://dx.doi.org/10.22098/AEL.2025.16030.1488>]

*Corresponding author: Bijan Abdollahi

Address: Department of Educational Administration Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran

Tell: 09121990638

Email: biabdollahi@yahoo.com

Extended Abstract

Introduction:

In recent decades, the first three years of teaching, or what is known as the orientation period, have been the focus of educational research. New teachers are the second most under-represented group in terms of instructional supervision and evaluation after pre-service teachers. Research evidence suggests that approximately 40% of new teachers leave the teaching profession within the first two years (Nolan & Hoover, 2008). Research evidence suggests that new teachers have unique and diverse needs and challenges. Many new teachers need help with discipline, classroom management, and lesson planning. In addition, and most importantly, they need information about school policies and procedures, they appreciate timely feedback, and they strongly desire peer support (Portner, 2008: 29). Also, including needs related to parent communication, classroom management, and teaching (Yaghoob Nezhad., Behranghi & Zeinabadi, 2016), individual, professional, and organizational needs (Irannezhad & et al, 2020). Although some of these challenges may be due to the shortcomings of pre-service education, many researchers and authors believe that pre-service education does not prepare novice teachers for the complex reality they face in their early years of teaching. Even with an excellent pre-service program, there are things that can only be learned on the job (Smith & Sela, 2005). In addition, another important point about novice teachers is that, unlike novice lawyers or engineers, they do not gradually prepare to take on heavy responsibilities, but rather are engaged in all their professional responsibilities from the very beginning of their careers and are usually on par with their experienced counterparts in terms of student numbers and daily teaching responsibilities. On the other hand, novice teachers do not like to be under the direct guidance and supervision of a peer teacher or a supervisor (Nolan & Hoover, 2008). Therefore, it is necessary to plan and implement more appropriate ways and methods of briefing and preparation in the workplace for novice teachers. High-quality school systems promote mentoring programs due to the many benefits it has for both the mentor and the mentee, especially novice teachers.

In the last decade, the subject of "beginning the service of novice teachers" has become a favorite subject of educational studies to overcome the challenges that novice teachers face in the first years of teaching. Quality school systems promote mentoring programs because of the many benefits it brings to both mentors and mentees, especially beginning teachers (Hallam et al, 2012). Based on this, the main goal of the current research was to formulate the ideal mentoring framework (senior teacher) for novice teachers in primary schools.

Methodology:

This research is applied in terms of purpose and according to the method of data collection, it is a qualitative research of thematic analysis. The statistical population of the study was the resources related to the Professional development, mentoring and novice teachers. After reviewing the sources extracted from the databases, 73 sources were purposefully selected. To analyze the data, coding and thematic analysis methods were used and in order to validate the data, King ., Horrocks & Brooks (2018) et al methods were used.

Results:

Organizing themes	Basic themes	Organizing themes	Basic themes
Mentoring content and activities	Communication; Support and advocacy; Feedback; Collaboration and participation; Learning strategy training; Auxiliary activities and strategies	Needs of novice teachers	Technical/professional needs; Organizational needs; School culture challenges; Social and communication needs; Management and personal growth needs
Mentoring outcomes	Mentee achievements; Organizational/school achievements; Mentor achievements	Encouraging factors	Structural-contextual factors; Effective characteristics of the mentoring process
Mentoring approaches	Psychological mentoring; Career mentoring; Informal mentoring; Formal mentoring	Retarding factors	Contextual and structural constraints; Process/elements of mentoring limitations
Assessment	Evaluation time; Type of assessment	Main roles	Mentee; Mentor
		Mentor characteristics	Personal-personality characteristics; Technical and

According to Table (1), 29 basic themes were grouped into 9 organizing themes. Following the theme analysis process, the 9 organizing themes identified during the previous stage were formulated at a more abstract level and into the overarching theme of mentoring elements for novice teachers, based on their semantic load and overlaps.

Discussion and conclusion

Considering the findings and results obtained, in designing and developing the desired framework for mentoring novice teachers in elementary schools, it is necessary to first recognize the needs of novice teachers, which is the main key to the mentoring process. Without recognizing the needs of novice teachers, mentoring activities will not be very effective and useful. Given that responding to and meeting the educational needs of novice teachers is done through mentors, therefore, considering the characteristics required for mentors becomes very important. In this regard, recognizing the characteristics and criteria of a senior teacher, identifying senior teachers, and training mentors are necessary. Secondly, environmental and contextual conditions and factors are essential because, as mentioned, many environmental factors are beyond control and intervention and may play a deterrent role, but some factors can be adjusted and changed to some extent. Therefore, in the second place, efforts to strengthen the driving factors and create a connection between strategies and environmental conditions in order to coordinate and align environmental conditions with mentoring goals and vice versa, adapting the goals of the mentoring process with environmental requirements, conditions and facilities can be helpful. In addition, in this study, in accordance with the systemic perspective, the mentoring process was also considered in the processing stage, and in this regard, the main roles and actors, mentoring activities and content, and finally the approaches and areas of mentoring were mentioned. On this basis, the need for the correct selection and participation and interaction of mentee and mentor through activities such as cooperation, communication, support, counseling, learning activities, training, etc., by simultaneously applying formal and informal mentoring approaches in psychological and professional areas, ensures professional growth, satisfaction, motivation, retention, networking, learning culture, and significant achievements and consequences for the organization (school). The systematic approach of the current research to the mentoring process of novice teachers, which has identified the elements involved and influencing the mentoring process, is the strength of the current research; In other words, the model presented in the current research can be used in various fields, including the policy making of teachers' professional growth, designing mentoring programs for novice teachers, school leaders' understanding of teachers' educational needs, and also determining criteria and indicators for the selection of mentors.

Reference:

- Hallam, P. R., Chou, P. N., Hite, J. M., & Hite, S. J. (2012). Two contrasting models for mentoring as they affect retention of beginning teachers. *NASSP Bulletin*, 96(3), 243-278.
- Irannezhad, M., Aliasgari, M., Musapoor, N., & Niknam, .. Z. (2020). Induction Needs of Beginning Teachers of Primary Schools: Unmatched Challenges. *Journal of higher education curriculum studies*, 10(20), 289-308. (In Persian).
- King, N., Horrocks, C., & Brooks, J. (2018). *Interviews in qualitative research*: Sage.
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2008). *Teacher Supervision and Evaluation Theory into Practice* (2nd ed.). New York Wiley & Sons.
- Portner, H. (2008). *Mentoring new teachers*. Corwin Press.
- Smith, K., & Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre- service teacher education and in- service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 293-310.
- Yaghoob Nezhad, N., Behranghi, M & Zeinabadi, H. (2016). Expectations of novice teacher about parents, Results of mixed method research at primary school in Tehran City, *Education Journal*, 22(2), 5-20. magiran.com/p1706606 (In Persian).



مقاله پژوهشی

چارچوب منتورینگ معلمان تازه کار در مدارس ابتدایی: یک پژوهش کیفی

منصوره مشایخی^۱، بیژن عبداللهی^۲، حمیدرضا آراسته^۳، حسن‌رضا زین‌ابادی^۴

۱. دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
۲. گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
۳. گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
۳. گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.



اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۲۲

شماره صفحات: ۲۰۴-۲۳۰

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید:



چکیده

مقدمه و هدف: در دهه‌های اخیر، موضوع «آغاز خدمت معلمان تازه کار» برای غلبه بر چالش‌هایی که معلمان تازه کار در سال‌های نخست تدریس با آن روبرویند، به موضوع مورد علاقه مطالعات آموزشی تبدیل شده است. سیستم‌های مدارس با کیفیت برنامه‌های منتورینگ را به دلیل فواید زیادی که هم برای منتور و هم برای منتهی به ویژه معلمان تازه‌کار دارد، ترویج می‌کنند. بر همین مبنا، هدف اصلی پژوهش حاضر، تدوین چارچوب مطلوب منتورینگ (معلم ارشدی) معلمان تازه کار در مدارس ابتدایی تعیین شد.

روش‌شناسی پژوهش: این پژوهش از حیث هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، پژوهش کیفی از نوع تحلیل مضمون است. جامعه یا میدان مطالعاتی پژوهش، منابع مرتبط شامل ادبیات و اسناد موجود در زمینه بالندگی حرفه‌ای، منتورینگ و معلمان تازه‌کار بود. پس از بررسی منابع استخراج شده از پایگاه‌های داده، ۷۳ منبع به عنوان نمونه هدفمند انتخاب شدند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری و تحلیل مضمون استفاده شد و به منظور اعتباربخشی داده‌ها، از روش کینگ و همکاران استفاده شد.

یافته‌ها: پس از تحلیل داده‌ها، در مجموع ۲۹ مضمون پایه و ۹ مضمون سازمان‌دهنده (نیازهای معلمان تازه کار، پیامدهای منتورینگ معلمان تازه کار، عوامل پیش برنده، عوامل بازدارنده، ویژگی‌های منتور، محتوا و فعالیت‌های منتورینگ، نقش‌های اصلی، ارزیابی، رویکردهای منتورینگ) ذیل مضمون فراگیر عناصر تشکیل دهنده فرآیند منتورینگ معلمان تازه کار قرار گرفتند.

بحث و نتیجه‌گیری: رویکرد سیستمی پژوهش حاضر به فرآیند منتورینگ معلمان تازه کار که باعث شناسایی عناصر دخیل و تأثیرگذار در فرآیند منتورینگ شده، نقطه قوت پژوهش حاضر است؛ به عبارت دیگر، الگوی ارائه شده در پژوهش حاضر، می‌تواند در زمینه‌های مختلف اعم از سیاست‌گذاری بالندگی حرفه‌ای معلمان، طراحی برنامه‌های منتورینگ برای معلمان تازه کار، درک و شناخت رهبران مدرسه از نیازهای آموزشی معلمان و همچنین تعیین ضوابط و شاخص‌های انتخاب معلمان ارشد مورد استفاده قرار گیرد.

DOI:

10.22098/AEL.2025.16030.1
488

واژه‌های کلیدی:

بالندگی حرفه‌ای؛ شایستگی؛ منتورینگ؛ معلمان تازه کار؛ مدارس ابتدایی

استناد: مشایخی، منصوره؛ عبداللهی، بیژن؛ آراسته، حمیدرضا و زین‌ابادی، حسن‌رضا. (۱۴۰۲). چارچوب منتورینگ معلمان تازه کار در مدارس ابتدایی: یک پژوهش کیفی. فصلنامه علمی-پژوهشی رهبری آموزشی کاربردی، ۵(۴)، ۲۳۰-۲۰۴.

*نویسنده مسئول: بیژن عبداللهی

نشانی: گروه مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

تلفن:

پست الکترونیکی: biabdollahi@yahoo.com

طی دهه‌های اخیر، سه سال اولیه تدریس یا دوره‌ای که به عنوان توجیهی شناخته می‌شود، در مرکز توجه تحقیقات آموزشی قرار داشته است. معلمان تازه کار^۱ از منظر نظارت آموزشی و ارزشیابی دومین گروه بعد از معلمان پیش از خدمت هستند. شواهد مطالعاتی نشان می‌دهد که حدود ۴۰ درصد از معلمان تازه کار در دو سال اول، شغل معلمی را رها می‌کنند (Nolan & Hoover, 2008). در این پژوهش منظور از معلمان تازه کار، معلمان فارغ‌التحصیل شده از دانشگاه فرهنگیان یا تربیت معلم و نیز معلمانی است که از طریق آزمون‌های استخدامی اولین منصب خود را به دست می‌آورند و بیش از سه سال سابقه معلمی ندارند. در این باره وینمن^۲ (۱۹۸۴) به مسائل حادی اشاره کرده است که معلمان بعد از اینکه دوره آموزش پیش از خدمت را تمام کردند، تجربه می‌کنند، پدیده‌ای که او «شوک گذار» می‌نامد. به همین دلیل در دهه‌های اخیر، موضوع «آغاز خدمت معلمان تازه کار» برای غلبه بر چالش‌هایی که معلمان تازه کار در سال‌های نخست تدریس با آن روبرویند، به موضوع مورد علاقه مطالعات آموزشی تبدیل شده است (Britton, Paine & Raizen, 2003). شواهد مطالعاتی نشان می‌دهد که معلمان تازه کار دارای نیازها و چالش‌های منحصر به فرد و متنوعی می‌باشند. بسیاری از معلمان تازه کار در برقراری نظم و انضباط، مدیریت کلاس و برنامه ریزی درسی به کمک نیاز دارند. علاوه بر این، و مهم‌تر از هر چیزی، آنها در مورد خط مشی‌ها و رویه‌های مدرسه نیاز به اطلاعات دارند، آنها از باز خورد به موقع قدر دانی می‌کنند و شدیداً خواستار حمایت دوستانه هستند (Portner, 2008: 29). همچنین از جمله نیازهای مربوط به ارتباط با والدین، مدیریت کلاس و تدریس (Yaghoob Nezhad, Behranghi & Zeinabadi, 2016)، نیازهای فردی، حرفه‌ای و سازمانی (Irannezhad & et al, 2020). اگرچه بخشی از این چالش‌های بیان شده ممکن است به خاطر کاستی‌های آموزش پیش از خدمت باشد، اما بسیاری از محققان و نویسندگان بر این باورند که آموزش پیش از خدمت، معلمان تازه کار را با واقعیت پیچیده‌ای که در سال‌های اولیه تدریس با آن مواجه‌اند، آماده نمی‌کند. حتی با یک برنامه عالی پیش از خدمت، چیزهایی وجود دارد که تنها باید در حین کار یاد گرفته شود (Smith & Sela, 2005). بعلاوه، نکته مهم دیگر در خصوص معلمان تازه کار این است که آنها بر خلاف وکلا یا مهندسی‌ن تازه کار به تدریج آماده‌ی پذیرش مسئولیت‌های سنگین نمی‌شوند، بلکه از همان روزهای ابتدای کارشان در تمام مسئولیت‌های حرفه‌ای خودشان مشغول می‌شوند و معمولاً از نظر تعداد دانش آموز و مسئولیت‌های روزانه تدریس، با هم‌تایان باتجربه خود یکسان هستند. از سویی دیگر، معلمان تازه کار تمایل ندارند که تحت راهنمایی‌های مستقیم و تحت نظر چشم‌های تیزبین یک معلم همکار و یا یک ناظر باشند (Nolan & Hoover, 2008). لذا می‌بایست به دنبال برنامه‌ریزی و پیاده‌سازی راه‌ها و روش‌های توجیهی و آماده‌سازی مناسب‌تری در محل کار معلمان تازه کار بود. این مساله زمانی بیشتر اهمیت می‌یابد که دوره‌های آموزشی معلمان مدارس نیز نیازهای آنها را رفع نمی‌کند. نتایج پژوهش‌های انجام شده در داخل کشور ناکارآمدی و عدم اثربخشی دوره‌های آموزشی معلمان مدارس را نشان داده‌اند و مبین آن بوده‌اند که وضعیت بالندگی حرفه‌ای معلمان وضعیت چندان مطلوبی نیست؛ به طوری که در بسیاری از مواقع، برگزاری و شرکت در چنین دوره‌هایی صرفاً یک امر تشریفاتی و روتین است و جهت کسب امتیازات و گواهینامه‌های مورد نظر و یا رفع تکلیف اداری مسئولان مربوطه صورت می‌گیرد و چندان هم توجهی به فلسفه و ماهیت برنامه‌های بالندگی حرفه‌ای نمی‌شود (Yazdani, 2022; Karami & Ghorrooneh, 2022; Nasiri Valikboni, Ghanbari & Sarchahani, 2017). همچنین یکی از مهم‌ترین عوامل آسیب‌زا و بازدارنده دوره‌های آموزشی معلمان، فقدان فرصت‌های متنوع و متناسب یادگیری و توسعه است (Young, 2011; Ng & Kenneth Chan, 2014). با توجه به آنچه مرور شد، طراحی و تدارک راهبردها و الگوهای مناسب و اثربخش جهت بالندگی حرفه‌ای واقعی معلمان یک ضرورت اساسی است. راه‌های بسیاری برای توسعه و حمایت از یادگیری وجود دارد، که مربیگری و مرشدی‌گری از جمله مهم‌ترین این روش‌ها می‌باشند. متورینگ یا معلم ارشدی یکی از روش‌های مربوط به توسعه شایستگی‌ها در محل کار است (Sienkiewicz, 2017: 27). یافته‌های تحقیقات حاکی از آن است که افزون بر دو سوم کارکنان درگیر در روابط متورینگ هستند؛ این خود بدین دلیل است که متورینگ خوب، منافع بسیاری برای متور و کارآموز در پی دارد (Egan & Song, 2008). سیستم‌های مدارس با کیفیت برنامه‌های متورینگ را به دلیل فواید زیادی که هم برای متور و هم برای منتی به ویژه معلمان تازه کار دارد، ترویج می‌کنند. نتایج مطالعات مختلف نشان داده است که پیامدهای مثبت متورینگ عبارتند از: حفظ و نگه داشتن دانش و افزایش رضایت شغلی (Hallam et al, 2012; Richard et al, 2009)؛ افزایش خودآگاهی شامل آگاهی از نقاط قوت و ضعف شخصی، شجاعت و افزایش توانایی تنظیم اهداف توسعه‌ای و همچنین جلوه‌های خاص در زمینه توسعه شخصی مانند افزایش ابراز وجود و اعتماد به نفس، افزایش مهارت در مذاکره و مهارت‌های ارتباطی (Wronka, 2012)؛ جلوگیری از ترک شغل معلمان از طریق افزایش تعهد عاطفی (نشأت گرفته

¹- Novice Teachers

²- Veenman

از روابط منتورینگ) (Lapointe & Vandenberghe, 2017) تسهیم دانش (Gholipour, Mousavi & Hashemi, 2016). بالندگی فردی (توانمندسازی، بهسازی روابط، ایجاد انگیزه و افق یادگیری و بهبود کیفیت زندگی کاری) و بالندگی سازمانی (Daneshmandi & et al, 2018). با عنایت به مزایا و فواید منتورینگ، اما مسئله مهم دیگر این است که منتور خوب و ایدآل کیست و چه معیارها، خصوصیات، ویژگی‌ها، مهارت‌هایی برای آن لازم است؟ در همین رابطه دارش (Daresh, 2002: 24)، برخی از شرایط همچون تجربه کافی و مناسب، نگرش مثبت، پایبندی و الگوسازی اصول یادگیری مداوم، دانش، مهارت و تخصص در یک زمینه تخصصی، توانایی برقراری ارتباط با نگرش‌ها، ارزش‌ها و معیارهای اخلاقی دیگران، مهارت گوش دادن را نام می‌برد. در این خصوص نیاز به مطالعه بیشتر احساس می‌شود. بعلاوه مطالعات دیگری در خصوص منتورینگ معلمان تازه کار قابل توجه می‌باشند: استادرحیمی و همکاران (Ostādrahimi & et al, 2020) پایین بودن میزان کاربست معلم ارشدی به ویژه کارکرد مربی گری و نیاز به تعریف نقش رسمی‌ای تحت عنوان منتور را در نظام آموزشی را بیان نمود. ایران‌نژاد و همکاران (Irannezhad et al, 2020) چالش‌های آغاز خدمت معلمان تازه کار دوره اول ابتدایی را در سه طبقه «چالش‌های فردی»، «چالش‌های حرفه‌ای» و «چالش‌های سازمانی» طبقه‌بندی کردند. اوینگ (Ewing, 2021) نشان داد که پشتیبانی دریافت شده توسط معلمان ارشد در سال اول تأثیرات خود را در حفظ کارکنان و کیفیت آموزش کلی می‌گذارد. یافته‌ها با توجه به ویژگی‌های معلم ارشد (ارتباطات، پرورش، غیر سلسله مراتبی / مساوی) و شیوه‌های معلم ارشدی (استقلال، اجرایی حمایتی، مربی همکاری و منابع / پشتیبانی) مورد بحث قرار گرفته است. آشتون (Ashton, 2021) بیان کرد معلمان تازه کار با احساس محدودیت زمانی برای درک نیازهای برنامه درسی و توسعه منابع درسی را در خود حس کردند و موجب می‌شود که احساس انزوا کنند و معلمان تازه کار با ریسک‌های آموزشی روبه رو می‌شوند که در همین راستا این معلمان نیازمند پشتیبانی از طریق آژانس حمایت از معلمان تازه کار می‌باشند. اهرا و همکاران (O'Hara et al, 2020) پیامدهای منتورینگ را شامل بالا بردن ظرافت آموزشی معلمان تازه کار، افزایش توسعه حرفه‌ای معلمان تازه کار و ساختن یک محیط آموزشی پویا نام بردند. کرگان و کرگان (Creghan & Creghan, 2020) نقش منتورینگ در حمایت و نگهداشت معلمان را حیاتی دانست. لیسنبی و تان (Lisenbee & Tan, 2019) منتورینگ را تسهیل کننده محیطی برای معلمان تازه کار در نظر داشت. طبق پژوهش وکسر (Wexler, 2019) همکاری یک معلم ارشد و معلمان تازه کار موجب می‌شود تنش‌های محیطی در محیط آموزشی کاهش یابد و موجب بهبود روابط معلمان تازه کار با محیط آموزشی خود شود. پژوهش کلاژ و همکاران (Klages et al, 2019) نشان داد رهبران در نقش‌های دوگانه به‌عنوان رهبر و منتور جهت‌گیری‌های متفاوتی در خصوص منتورینگ معلمان تازه کار دارند. این مقاله یافته‌ها را در دو جهت‌گیری اصلی ارائه می‌دهد: جهت‌گیری فردی و جهت‌گیری سازمانی. رهبران فرد محور به عنوان منتور بر نیازهای فردی و پشتیبانی از معلمان تازه کار تمرکز می‌کنند. رهبران سازمان محور به عنوان منتور تأکید بر تأمل جمعی و یادگیری گروهی معلمان تازه کار و فرایندهای مختلف یادگیری دارند. سیکما (Sikma, 2019) نشان داد که معلمان تازه کار نیازمند حمایت عاطفی، متنی، ارتباطی، علمی و اجتماعی می‌باشند و این انتظار دارند که بتوانند این حمایت معلم ارشدی و القا را در سطحی فراتر یعنی استفاده از شبکه‌ها در سطوح مختلف آموزشی داشته باشند. دنگیو و اسرات (Dagnew & Asrat, 2019) گزارش دادند که معلمین ارشد به طور موثر راهنمایی و حمایت از معلمان تازه کار را پشتیبانی نمی‌کنند که دلیل آن عدم آموزش مناسب و کمبود زمان و سواد و تعداد کم معلمان با تجربه در مدارس دور افتاده و عدم حضور و نشست منظم برنامه‌ریزی شده است. وارسام و والس (Warsame & Valles, 2018) ابراز داشتند معلمان تازه کار با نرخ بالایی از ترک حرفه روبه‌رو می‌باشند، در نتیجه حفظ معلمان تازه کار یک نگرانی عمده برای سیاست‌گذاران آموزشی و مدیران و کارکنان آموزشی در آمریکا می‌باشد. آنچه که در خصوص اهمیت و جایگاه منتورینگ بیان گردید ضرورت این مهم را نشان می‌دهد اما نکته‌ای که قابل تأمل است آن است که تحقیقات انجام شده در مورد منتورینگ با وجود تنوع بالایی که به لحاظ موضوعی و روش‌شناختی داشته‌اند، قابل تقسیم‌بندی به دو طبقه کلی‌اند. تحقیقات خارجی و داخلی که ارشادگری را معنا و روش‌های آن را بررسی کرده‌اند و تحقیقات داخلی که به تعلیم و تربیت و در لابلای آن به روابط استاد شاگردی پرداخته‌اند. دسته نخست از ناحیه عدم توجه به مفهوم ارشادگری بومی و دسته دیگر از ناحیه عدم تبیین مفهوم ارشادگری به عنوان یک راهبرد مشخص در آماده‌سازی فراگیران دچار ضعف بوده‌اند (Taghavi & et al, 2019). لذا با توجه به اهمیت و کارکرد مهم منتورینگ در بالندگی حرفه‌ای معلمان تازه کار و تأثیرات مهم نیز آن بر منافع فردی، حرفه‌ای و سازمانی، لزوم یک ایجاد یک چارچوب متناسب با نیازهای معلمان تازه کار برای پیاده‌سازی آن در سطح مدارس بسیار مهم و الزامی خواهد بود. از طرفی، در زمینه منتورینگ و به‌ویژه رویکرد منتورینگ برای بالندگی حرفه‌ای معلمان تازه کار مطالعات چندانی صورت نگرفته و بالاخص در داخل کشور با کمبود و محدودیت پژوهشی روبه‌رو می‌باشیم. با توجه به آنچه بیان شد هدف اصلی این پژوهش تدوین چارچوبی برای پیاده‌سازی رویکرد منتورینگ (معلم ارشدی) برای معلمان تازه کار در مدارس ابتدایی می‌باشد.

روش‌شناسی پژوهشی

این مطالعه از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش در حیطه پژوهش‌های کیفی قرار می‌گیرد. بدین منظور جهت دستیابی به هدف پژوهش از روش تحقیق تحلیل مضمون ادبیات استفاده شده است. این تحقیق به لحاظ فلسفه‌ی پژوهش، از نوع تفسیری، رویکرد آن نیز استقرایی و استراتژی مورد استفاده، استراتژی کیفی «تحلیل مضمون» است. جامعه موردنظر جهت روش کیفی تحلیل مضمون شامل ادبیات موجود در زمینه منتورینگ معلمان تازه‌کار در بازه زمانی ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۳ می‌باشد که از طریق جستجوی کلیدواژه‌های «منتورینگ»، «منتورینگ معلمان»، «منتورینگ معلمان تازه‌کار»، «رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان تازه کار»، «بالندگی حرفه‌ای معلمان تازه کار» و معادل انگلیسی آن‌ها در پایگاه‌ها و منابع اطلاعاتی برخط داخلی همچون بانک جامع مقالات کنفرانس و همایش‌های سیویلیکا^۱، مرکز اطلاعات علمی برخط جهاد دانشگاهی^۲، پایگاه مجلات تخصصی نور^۳، پایگاه مطبوعات ایران^۴، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران^۵، و بانک‌های اطلاعاتی برخط خارجی همچون ساینس دایرکت^۶، اسپرینگر^۷، جان وایلی^۸، آی‌تریپل‌ای^۹، و تیلور و فرانسیس^{۱۰} جمع‌آوری شد. لازم به ذکر است که انتخاب منابع داده‌ای به صورت هدفمند و طبق دو معیار «ارتباط» «زمان» و «کیفیت» بود: ارتباط (مرتبط بودن با عنوان، اهداف، سوال‌ها و کلیدواژه‌های پژوهش؛ زمان (به لحاظ زمانی در بازه بین سال‌های ۲۰۰۰ الی ۲۰۲۳؛ کیفیت (اسناد و منابع معتبر و انتشار یافته در پایگاه‌ها، مجلات و انتشارات و وسایط‌های معتبر). پس از جستجوی کلیدواژه‌های مورد اشاره، در پایگاه‌های مربوطه و مطابق با معیارهای موردنظر، ابتدا و در گام نخست تعداد ۱۳۸ سند و منبع شامل اسناد و مدارک مکتوب علمی و پژوهشی مربوطه، شامل کتاب‌ها، مقاله‌ها، پایان‌نامه‌ها، گزارش ادبیات تحقیق و... شناسایی شد. با توجه به اینکه مقالات معمولاً به‌طور مشترک در چندین پایگاه نمایه می‌شوند جهت جلوگیری از اطالاه کلام از ذکر آمار تفصیلی و ذکر جزئیات پرهیز می‌شود اما لازم به ذکر است که از بین ۱۳۶ سند (مقاله، پایان‌نامه، کتاب) گردآوری شده، تعداد ۲۰ منبع از پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی به‌دست آمد و ۱۱۶ منبع هم از پایگاه‌های خارجی مذکور استخراج شدند. سپس به بررسی و پالایش عمقی، محتوایی و مفصل منابع پرداخته شد؛ فرایند پالایش منابع به شرح زیر صورت پذیرفت: گام اول: مطالعه عنوان و چکیده منابع استخراج شده و ارزیابی میزان مرتبط بودن آن‌ها با موضوع پژوهش حاضر؛ (در این مرحله با مطالعه عنوان و چکیده مشخص شد که ۴۱ منبع به لحاظ روش و یافته‌ها فاقد اطلاعات و یافته‌های موردنیاز پژوهش حاضر می‌باشند). گام دوم: بررسی امکان دسترسی به فایل تمام متن منابع: (در این گام مشخص شد که امکان دسترسی به فایل تمام متن ۱۲ منبع خارجی وجود ندارد). گام سوم: مطالعه عمقی و محتوایی ۸۳ منبع باقیمانده (در این مرحله محتوای کلی منابع موجود مطالعه شد و مشخص شد که ۱۰ منبع فاقد کدهای مرتبط و مناسب با اهداف و سوال‌های پژوهش حاضر هستند). به این ترتیب در نهایت ۷۳ منبع انتخاب و مورد کدگذاری قرار گرفتند. در جدول شماره (۱) لیست منابع و اسناد مورد استفاده، به تفکیک و با ذکر فراوانی کدهای استخراجی از هر منبع، ارائه شده است.

جدول ۱. منابع منتخب جهت کدگذاری و تحلیل مضمون

کد منبع	منبع	فراوانی	کد منبع	منبع	فراوانی
۱ م	Portner, 2008	۱۲	۳۸ م	Blair (2008).	۱۰
۲ م	Arroyo & et al 2020	۱۲	۳۹ م	Ostādrahimi et al, 2020	۹
۳ م	Ali & Cansu (2019).	۸	۴۰ م	Dagnev & Asrat 2019	۸
۶ م	Nolan & Hoover, 200	۱۸	۴۱ م	Yirci, 2017	۸
۵ م	Daresh, 2002	۶	۴۲ م	Ewing, 2021	۱۸
۶ م	Gourneau, B. (2014).	۶	۴۳ م	Zembytska, 2016	۱۴
۷ م	Sparks er al (2017).	۸	۴۴ م	Hobson & Malderez, 2013	۱۷

1- www.civilica.com

2- www.SID.ir

3- www.noormags.com

4- www.magiran.com

5- www.irandoc.ac.ir

6- www.sciencedirect.com

7- Link.springer.com

8- Onlinelibrary.wiley.com

9- Ieeexplore.ieee.org

10- www.tandfonline.com

۱۰	Bullough, 2012	۴۵ م	۷	Gay, G. (2010).	۸ م
۱۸	Danielson, 2013	۴۶ م	۴	Stone, E. (2015).	۹ م
۶	Gray & Taie, 2015	۴۷ م	۸	Majocha et al, 2016	۱۰ م
۷	Edinger, (2017).	۴۸ م	۲۵	Paula & Grinfelde, 2018	۱۱ م
۱۰	Goldrick, (2016).	۴۹ م	۱۳	Collie et al, 2018	۱۲ م
۵	Gibbons & Cobb (2017).	۵۰ م	۵	Hairon et al., 2020	۱۳ م
۱۶	Barkley, (2013).	۵۱ م	۱۴	Van Nuland, S, 2011	۱۴ م
۸	Petrovska et al, 2018	۵۲ م	۹	Kent & et al (2012)	۱۵ م
۱۰	Gholam, 2018	۵۳ م	۸	Gholipour et al (2022) ¹ .	۱۶ م
۱۲	Altayli & Dagli, 2018	۵۴ م	۸	Aderibigbe et al, 2014	۱۷ م
۱۳	Woods, 2016	۵۵ م	۷	Peters & Jolly, 2018	۱۸ م
۱۲	Merriam & Tisdell, 2016	۵۶ م	۴	Wexler, 2019	۱۹ م
۱۵	Dziuban et al, 2018	۵۷ م	۵	Moody et al. 2021	۲۰ م
۱۰	Alessa, 2017	۵۸ م	۱۶	Burger & et al 2021	۲۱ م
۸	Ingersoll & Strong, 2011	۵۹ م	۸	O'Hara et al. 2020	۲۲ م
۱۱	Wang & Odell, 2002	۶۰ م	۱۳	Means et al, 2013	۲۳ م
۱۲	Mullen & Klimaitis, 2021	۶۱ م	۶	Gholipour et al (2022) ²	۲۴ م
۱۸	Shanks et al, 2022	۶۲ م	۴	Van Ginkel et al, 2016	۲۵ م
۱۳	Richter et al, 2013	۶۳ م	۸	Tschannen-Moran & McMaster, 2009	۲۶ م
۱۴	Harrison et al, 2006	۶۴ م	۹	Armstrong, 2011	۲۷ م
۱۱	Sewell et al, 2017	۶۵ م	۴	Kutsyuruba et al, 2013	۲۸ م
۹	Becker et al, 2013	۶۶ م	۸	Mousavi et al, 2018	۲۹ م
۱۷	Jiang et al, 2020	۶۷ م	۱۶	Gordon, 2017	۳۰ م
۹	Rajuan et al, 2010	۶۸ م	۱۵	Hoogeveen et al, 2005	۳۱ م
۸	Efron et al, 2012	۶۹ م	۱۰	Graham, 2006	۳۲ م
۱۴	Ingersoll, (2012)	۷۰ م	۱۸	Gurley, 2018	۳۳ م
۹	Aragon, 2016	۷۱ م	۱۲	Solodkova, 2017	۳۴ م
۱۰	Vignoli et al, 2018	۷۲ م	۱۰	Ross, & Gage, 2006	۳۵ م
۱۵	Desimone et al. 2014	۷۳ م	۱۶	Hollins, (2011).	۳۶ م
			۱۴	Darling-Hammond et al, 2009	۳۷ م
۷۳			مجموع منابع		

اعتباربخشی الگو

در این پژوهش، جهت اعتباربخشی داده‌ها از چهار رویه پیشنهادی کینگ و همکاران (King, Horrocks & Brooks, 2018) استفاده شد.

(۱) استفاده از کدگذاری مستقل و گروه خبرگان: در این پژوهش و به منظور اعمال ملاک فوق، کدگذاری توسط محقق همکار صورت گرفت و جهت محاسبه پایایی از روش هولستی^۱ استفاده شده است. مطابق با این روش، در پژوهش حاضر و در طی این مرحله اول کدگذاری (توسط خود پژوهشگر)، ۹۸۶ کد شناسایی شد، سپس کدگذاری توسط محقق همکار نیز صورت پذیرفت و در این مرحله تعداد ۸۹۱ کد شناسایی شد، که تعداد ۸۶۱ کد در بین کدگذاری مرحله اول و مرحله دوم مشترک بود. به عبارتی، مجموع کدهای موافق در دو مرحله کدگذاری ۸۶۱ است. پس از بررسی‌های مکرر و بازبینی و مقایسه بین دو مرحله از کدگذاری تعداد ۷۸۱ کد نهایی باقی ماند. به این ترتیب، با توجه به فرمول هولستی شاخص PAO برای این پژوهش ۰/۹۱۷ به دست آمد که مبین آن است که نتایج این پژوهش از قابلیت

¹ Holsti

اعتماد مطلوبی برخوردار است. ۲) **دریافت بازخورد از پاسخ‌دهندگان:** یکی دیگر از رویه‌های کاملاً رایج برای ارزیابی تحلیل‌های مضمون، دریافت بازخورد از پاسخ‌دهندگان تحقیق است. در این رویه، پژوهشگر، نتایج تحلیل خود را در اختیار پاسخ‌دهندگان قرار می‌دهد و از آنها می‌خواهد تا در خصوص میزان همخوانی و تناسب میان تفاسیر محقق با دانش و تجارب خودشان اظهار نظر نمایند (King & et al, 2018). در پژوهش حاضر به‌جای مصاحبه از متون و منابع کتابخانه‌ای استفاده شده است؛ لذا عملاً امکان دریافت بازخورد از پاسخ‌دهندگان (مصاحبه شونده‌گان) وجود ندارد. اما با عنایت به اینکه تحلیل مضمون اساساً روشی انعطاف‌پذیر است (Braun & Clarke, 2006) که هم در خصوص داده‌های مصاحبه‌ای و هم در رابطه با داده‌های متنی (کتابخانه‌ای) قابلیت کاربرد دارد (King & et al, 2018)، بنابراین به منظور لحاظ نمودن این معیار، یافته‌های تحلیل مضمون (مضامین استخراج شده به همراه ابعاد و مؤلفه‌های مدل) در اختیار پنج تن خبرگان قرار گرفت و از آنها خواسته شد نظر خود را درباره مضامین شناسایی شده، مرتبط بودن آنها با اهداف و سؤالات تحقیق و صحت نامگذاری آنها بر اساس دانش و تجربیات خود اعلام نمایند. پس از گردآوری نظرات و بازخورد این پنج نفر جرح و تعدیل‌هایی انجام شد. طبق نظر خبرگان تمام مضامین شناسایی شده با فرایند، عناصر و کارکردهای ویژه متتورینگ معلمان تازه‌کار در مدارس ابتدایی مرتبط می‌باشند، لذا با توجه به این معیار، پژوهش حاضر از روایی برخوردار است. ۳) **بکارگیری سه سویه سازی:** جهت لحاظ نمودن معیار روش‌های سه‌سویه سازی از منابع داده‌های متنی مختلف اعم از کتاب، مقاله و گزارش‌های معتبر و نیز سه‌سویه سازی در تئوری با رجوع به مدل‌های نظری مختلف در باب متتورینگ معلمان استفاده گردید. بعلاوه، همانطور که گفته شد از پژوهشگران همکار نیز در طی فرایند کدگذاری استفاده شد، لذا سه‌سویه سازی در پژوهشگران هم لحاظ شد ۴) **ارائه توصیفی غنی و ثبت سوابق ممیزی:** جهت لحاظ نمودن این معیار، در پژوهش حاضر ابتدا رشد و بالندگی معلمان، نظارت و راهنمایی و متتورینگ معلمان تازه‌کار از منظر مبانی نظری و پیشینه‌ی پژوهشی تشریح شد و سپس نحوه دستیابی پژوهشگر از داده‌ها به نتایج از طریق بیان جزئیات مربوط به فرایند انجام تحلیل مضمون، از جمله کلیدواژه‌ها و پایگاه‌های مورد جستجو، شیوه انتخاب منابع، و تشریح تجزیه و تحلیل منابع از طریق رسم جداول، شکل و نمودار در خصوص نحوه شکل‌گیری و تکامل مضامین طی تحقیق و ارائه شواهد متنی (جملات کلیدی)، تقویت شد.

یافته‌ها

پس از پالایش و بررسی منابع، در نهایت ۷۳ منبع جهت تحلیل انتخاب شدند و بعد از آن فرایند کدگذاری داده‌ها شروع شد. در این وهله و پس از انجام دو مرتبه کدگذاری، ۶۲۵ کد استخراج شدند. پس از حذف کدهای تکراری و دارای معانی مشترک، در نهایت ۲۶۳ کد منحصر به فرد شناسایی و معین شد. بعد از اتمام فرایند کدگذاری، شناسایی مضامین طبق رویه‌های مشخصی در سه سطح پایه، سازمان دهنده و فراگیر انجام شد. بر این اساس، مجموعاً تعداد ۲۹ مضمون پایه، ۹ مضمون سازمان دهنده در قالب مضمون فراگیر «عناصر تشکیل دهنده فرایند متورینگ معلمان تازه کار» قرار گرفتند. در جلد شماره (۲) روند شکل‌گیری بخشی از مضامین پایه پژوهش تشریح شده است:

جدول ۲. روند شکل‌گیری مضامین پایه

مضامین پایه	شواهد متنی (جملات کلیدی)
انتخاب برنامه درسی مناسب درک سطوح رشد شناختی دانش آموزان	محتوای خاصی که باید در یک دوره در مدرسه مربی تدریس شود، مثال: نحوه انتخاب محتوای درسی متناسب با سطوح مختلف رشد شناختی دانش آموزان و متناسب با پیشرفت‌های مختلف اجتماعی، عاطفی و جسمی آنها (م-۱)
طرح درس مناسب	نقشه برداری از فعالیت‌ها، استفاده از منابع، راهبردهای آموزشی و جنبه‌های ارزیابی دانش آموز از یک درس مثال: مثال: چگونه یک درس را شروع کنیم تا دانش آموزان با پیش بینی به مطالب آن توجه کنند (م-۱)
تسلط دانش محتوای آموزشی مدیریت کلاس درس چالش محیط فرهنگ مدرسه	معلمان تازه کار در سالهای اول کار با چالش‌هایی مانند مدیریت کلاس درس، تسلط دانش محتوای آموزشی، روابط خانه مدرسه، محیط فرهنگی مدرسه و رقابت رو به رو می‌شوند (م-۶).
آگاهی از قوانین و مقررات سازمانی آشنایی با رویه‌ها و روال‌های اداری	آگاهی و پیروی از قوانین و سیاست‌های حوزه مدرسه و موارد دیگر (م-۴)، آشنایی با رویه‌ها و روال‌های مدرسه و جایگاه و مسئولیت‌ها، حقوق، اختیارات و وظایف خود و سایر همکاران (پرسنل) مدرسه (م-۱).
آشنایی با قوانین و مقررات و استانداردها، آشنایی با ساختارها و سطوح سازمانی	درک مشترک از استانداردهای منطقه‌ای برای ارزشیابی و رویه‌های ارزشیابی (م-۴)... معلمان تازه کار با منابع محدود با قوانین و مقررات سخت و سخت کار خود را شروع می‌کنند که در این راستا نیازمند بهره‌مندی از تجربیات یک معلم ارشد می‌باشند تا بتوانند با چالش‌های آموزشی و حرفه‌ای روزمره مواجه شوند و غلبه کنند (م-۷)
نیاز به درک و شناخت فرهنگ مدرسه چالش‌های فرهنگ متفاوت مدرسه	برای موفقیت معلمان درک فرهنگ مدرسه الزامیست (م-۸). معلمان تازه کار خیلی سریع با یک فرهنگ متفاوت با محیط آموزش قبلی مواجه می‌شوند که ممکن است نتوانند با چالش‌های موجود با کلاس درس و پیچیدگی‌های محیطی مقابله کنند و مانند دیگر معلمان با تجربه با این چالش‌های برخورد کنند (م-۹). معلمان تازه کار در یک محیط آموزشی جدید مانند شهروندی جدید می‌باشند که باید بتواند خود را با فرهنگی جدید وفق دهد، بین زندگی کاری و شخصی تعادل ایجاد کند (م-۱۰)
نگرانی‌های زندگی شخصی کنترل استرس	وقتی از معلمان تازه کار انتظار می‌رود همان نقش و مسولیت‌های مشابه با معلمان با تجربه را در ابتدای خدمت به خوبی ایفا کنند باعث استرس و نگرانی در این معلمان می‌شود که موجب می‌شود این معلمان نیاز به توسعه و حمایت و رشد در آن‌ها بوجود آید (م-۱۴). از آنجا که بسیاری از معلمان اولیه بعد از فارغ التحصیلی از دانشگاه، اولین شغل تمام وقت خود را شروع می‌کنند، آنها نسبت به تنظیم اقامتگاه‌های خود، برقراری تمهیدات مالی، پرداخت وام‌های دانشجویی، پیدا کردن مدارس برای فرزندان خود و غیره (م-۱۵).
ارزیابی پایانی ارزیابی فرایندی	نگاه کوتاه مدت و زود بازده بودن متورینگ و نگاه و دید مثبت به ارزیابی فرایند. ارزیابی می‌تواند در پایان دوره یا پروژه صورت گیرد یا اینکه ارزیابی فرایندی باشد به شکلی که در هر مرحله و مقطعی از فرایند متورینگ ارزیابی و اقدامات اصلاحی ترتیب داده شود (م-۱۶)
عدم قضاوت جلوگیری از انتقادات یکطرفه کمک برای کنار آمدن با اصلاحات آموزشی	استفاده از روش مشاهده یک نوع روش احتیاطی در برابر تمایل به قضاوت می‌باشد که می‌تواند انتقادات یکطرفه را پایان دهد که بعنوان یک روش در رویکرد سازنده گرایانه در زمینه آموزش از طریق مشارکت متقابل موجب یادگیری متقابل برای توسعه حرفه‌ای نیز مهم است (م-۱۷). حتی یکی از کارایی‌های دیگر متورینگ کمک به معلمان برای کنار آمدن با اصلاحات آموزشی می‌باشد (م-۱۳)
پویایی محیط آموزشی	با توجه به اینکه معلمان تازه کار نیازمند دانش پایه، نظری و عملی می‌باشند نیاز به پشتیبانی و حمایت یک معلم ارشد دارد و می‌توان گفت معلم ارشدی یک پارادایم برای معلمان تازه کار می‌باشد که موجب افزایش توسعه حرفه‌ای معلمان تازه کار می‌شود و یک محیط آموزشی پویا را برای این معلمان بوجود می‌آورد (م-۲۲).
کاهش تنش‌های محیطی مدرسه	همکاری یک معلم ارشد و معلمان تازه کار موجب می‌شود تنش‌های محیطی در محیط آموزشی کاهش یابد و موجب بهبود روابط معلمان تازه کار با محیط آموزشی خود شود (م-۱۹)
رشد حرفه‌ای منتهی رشد حرفه‌ای منتهی	همکاری یک معلم ارشد با معلم تازه کار بعنوان یک برنامه رشد توسعه حرفه‌ای می‌باشد که منجر به رشد حرفه‌ای معلم ارشد و معلم تازه کار، افزایش مهارت‌های ارتباطی، توسعه نقش رهبری (حل و فصل مشکلات و ایجاد ظرفیت) و پیشرفت دانش آموزان می‌باشد (م-۲۳)؛
کاهش تنش‌های محیطی مدرسه	همکاری یک معلم ارشد و معلمان تازه کار موجب می‌شود تنش‌های محیطی در محیط آموزشی کاهش یابد و موجب بهبود روابط معلمان تازه کار با محیط آموزشی خود شود (م-۱۹)
دلبستگی به سازمان	اجرای برنامه متورینگ سبب شده است که افراد نسبت به شغل و سازمان خود احساس بهتری داشته باشند، به عبارتی همین که افراد احساس نموده‌اند که برای سازمان اهمیت دارند و سازمان برای رشد و توسعه آن‌ها ارزش قائل است و در این زمینه سرمایه‌گذاری لازم را انجام می‌دهد، احساس بهتری نسبت به سازمان خود پیدا کرده‌اند (م-۲۴).
آمدگی و دریافت بازخورد مثبت در خصوص برنامه آموزشی	استفاده از معلم ارشد در این معلمان تازه کار موجب کمک به آماده‌سازی این معلمان، بازخورد مثبت از مربی در برنامه آموزشی، برنامه درسی و نحوه برنامه نویسی و حتی گزارش نویسی می‌شود و معلم ارشدی در پیدا کردن منابع آموزشی موثر و مشاوره در رابطه با حمایت معلمان تازه

چارچوب منتورینگ معلمان تازه کار در مدارس ابتدایی: یک پژوهش کیفی

آمادگی و دریافت بازخورد مثبت در خصوص برنامه درسی	کار و نحوه تعاملات این معلمان با دیگر معلمان و محیط آموزشی بسیار موثر می باشد (م-۲۵).
حل مشکلات روانی کاهش انزوا	و حتی می تواند به حل مشکلات روانی مانند کاهش استرس و انزوا در معلمان تازه کار بسیار کمک کند(م-۲۹).
خودمختاری در یادگیری	یکی از نقاط قوت توسعه حرفه ای با استفاده از معلم ارشدی، شامل درجه بالا از خودمختاری حرفه ای و دادن قدرت به معلمان تازه کار برای تعیین یادگیری خودشان در شیوه های تدریس و مدیریت کلاس درس می باشد (م-۳۲)
انطباق با محیط آموزشی ارتباط مثبت با همکاران و دانش آموزان	برنامه معلم ارشدی برای کمک به معلمان تازه کار در انطباق با محیط آموزشی، به دست آوردن اعتماد به نفس، ایجاد ارتباط مثبت با همکاران و دانش آموزان برای غلبه بر چالش های حرفه ای در سالهای اولیه خدمت بسیار موثر می باشد (م-۳۴).
افزایش اثربخشی معلمان تازه کار	معلم ارشدی موجب افزایش اثربخشی، رضایت شغلی، تعهد به دانش آموزان و مدرسه و حرفه می شود. فرایند معلم ارشدی بعنوان یک فرصت برای معلم تازه کار در جهت پیوند با جامعه می باشد (م-۳۵).
درک فرهنگ مدرسه	در این فرهنگ جدید معلمان تازه کار برای توسعه اثربخشی و احساس امید برای تبدیل شدن به معلمانی موفق در آینده نیازمند فرایند معلم ارشدی و القا متناسب با همان فرهنگ می باشند تا بتوانند دانش آموزان و جامعه آموزشی جدید را به خوبی درک کنند(م-۳۶).
تعهد معلم	برنامه های القایی در معلمان تازه کار می تواند جنبه مثبت داشته باشد و تاثیر بر سه مجموعه نتایج مانند تعهد معلم، نگهداری معلم و شیوه های آموزشی کلاس و دستاورد های دانش آموزی دارد (م-۳۷).
حمایت روانی	منتورینگ یا معلم ارشدی یکی از جنبه های اصلی نظام آموزشی محسوب می شود که باید به آن توجه شود زیرا یک فرایند مهم برای ارتقای رشد حرفه ای معلمان و حتی حمایت روانی معلمان محسوب می شود (و در نتیجه رضایت شغلی یک معلم تازه کار را افزایش مانع ترک شغل در این معلمان می شود از جمله مزایای دیگر می توان به اثربخشی در نحوه یادگیری سازمانی و حتی صرفه جویی زمان اشاره کرد (م-۳۱)
جلوگیری از ترک شغل	یکی از نتایج رویکرد منتورینگ در توسعه فردی، ایجاد محیط یادگیری توأم با همکاری است، در این فضا معلمان از یکدیگر می آموزند و مهمتر اینکه دیدگاه یادگیری همکارانه و رشد جمعی تقویت می شود (م-۱۷)
رشد فرهنگ یادگیری همکارانه	استفاده از استراتژی های مختلف معلم ارشدی برای توسعه، حمایت و حفظ معلمان تازه کار با کیفیت بالا در حرفه تدریس می باشد (م-۳۸).
استفاده از استراتژی های مختلف معلم ارشدی	در کشور ما با وجود نبود نقش رسمی ای تحت این عنوان، بسیاری از وظایف و کارکردهای منتور (معلم ارشد) را مدیر مدرسه و معلمان باسابقه، به طور غیررسمی پوشش می دهند.... پایین بودن میزان کاربست معلم ارشدی به ویژه کارکرد مربی گری نیاز به تعریف نقش رسمی ای تحت عنوان منتور را در نظام آموزشی ما ضروری نشان می دهد (م-۳۹)
فقدان نقش رسمی معلم ارشد	یکی از معایب معلمان ارشدی این بود که معلمان تازه کار گفتند ما خود نمی توانیم معلمان ارشد را انتخاب کنیم و این موجب می شود که به سختی یکدیگر را ادراک کنیم. که باید به این مساله در سیستم آموزشی توجه شود (م-۴۱)
چالش شناسایی معلمان ارشد	موفقیت فرایند معلم ارشد به بخش بزرگی بر توانایی های تشخیصی معلمان تازه کار بستگی دارد، اما تحقیقات کمی در مورد اینکه چگونه معلمان ارشد معلمان تازه کار را می بینند ، وجود دارد (م-۲۵)
توانایی تشخیصی معلم ارشد	همین که معلم ارشد با یک معلم تازه کار هم سطح درجه بندی می شود موجب نتایج مثبت در نگهداشت معلم از طریق پشتیبانی می شود. (۴۲)
ویژگی غیرسلسله مراتبی/مساوی عدم آموزش مناسب	بررسی نقش معلمان ارشد در هدایت و حمایت از معلمان تازه کار در اتیوپی نشان داد معلمین ارشد به طور موثر راهنمایی و حمایت از معلمان تازه کار را پشتیبانی نمی کنند که می توان دلیل آن را عدم آموزش مناسب و کمبود زمان و سواد و تعداد کم معلمان با تجربه در مدارس دور افتاده و عدم حضور و نشست منظم برنامه ریزی شده دانست (م-۴۰)
کمبود زمان	ویژگی هایی که یک معلم ارشد به منظور پشتیبانی از یک معلم تازه کار داشته باشد عبارت است از: ویژگی شخصیتی، متعهد به کودکان مشتاق، یادگیرنده بودن، توجه به زمان، بازخورد موثر، آموزش و پرورش در راستای محتوای تخصصی، اثربخشی آموزشی و خوش بینی(م-۴۳).
تعهد و علاقه مندی به آموزش	چیزی که معلم تازه کار را از یک معلم ارشد متمایز می کنی توانایی تصمیم گیری در کلاس درس می باشد تا بتواند یک برآورد ذهنی از درک دانش آموزان داشته باشد و در کوتاه ترین زمان بهترین شیوه تدریس را انتخاب کند(م-۴۷).
توانایی ادراکی تصمیم گیری به موقع	بر اساس نتایج یک پژوهش افزایش آگاهی رهبران مدرسه از نیازهای معلمان تازه کار بسیار مهم است و این گام ضروری برای طراحی و اجرای برنامه های موثر معلم ارشدی می باشد تا بتواند نیازها و نگرانی های معلمان تازه کار را برآورده کند (م-۵۳)
آگاهی رهبران مدرسه از نیازهای معلمان تازه کار	همکاری باید در خط مقدم یک مربی ارشد باشد زیرا رابطه متقابل و سازنده فقط از طریق همکاری متقابل امکان پذیر می باشد (م-۵۵).
همکاری متقابل	۲۶۳
مجموع	

در جدول فوق، نحوه شکل گیری کدهای اولیه مشاهده می شود. بطور مجموع ۶۲۵ کد از متون و منابع انتخابی استخراج شد، با توجه به تکراری بودن برخی از کدها، پس از پالایش و صورت بندی مجدد، در نهایت ۲۶۳ کد به عنوان مقدمه ای برای ورود به فرایند تحلیل مضمون شناسایی شد:

جدول ۳. شکل گیری مضامین پایه

کدهای اولیه	کدهای سازمان دهنده	کدهای اولیه	کدهای سازمان دهنده
انتخاب برنامه درسی مناسب؛	فقدان نقش رسمی معلم ارشد	عدم آموزش مناسب	کدهای سازمان دهنده
درک سطوح رشد شناختی دانش آموزان	کمبود زمان	چالش شناسایی معلمان ارشد	محدودیت های زمینه و ساختار
طرح درس مناسب	نیازهای فنی/حرفه ای	فقدان درک ناظران و دست اندرکاران ...	
استفاده از منابع و راهبردهای مناسب در تدریس		اقدامات رهبری ناکارآمد	
آشنایی با پوشه کار معلم			
تهیه و طراحی پوشه کار معلم			

منتورینگ غیر رسمی	منتورینگ رسمی	منتورینگ غیر رسمی	منتورینگ رسمی
محیط غیررسمی	اهداف ضمنی	اهداف غیرقابل اندازه گیری	روابط غیررسمی و بدون ساختار
اهداف غیررسمی و بدون ساختار	داوطلبانه بودن	فقدان تعریف نقش رسمی به عنوان منتور	وابستگی کمتر به الزامات سازمانی
اهداف مشخص و از پیش تعیین شده	اهداف قابل اندازه گیری	روابط ساختارمند	تعریف نقش رسمی در ساختار سازمانی
اجرا منطبق بر الزامات سازمانی	شایستگی معلم ارشد	ویژگی های مثبت منتهی ها	خودکنترلی منتهی ها
انگیزش منتهی برای رشد و یادگیری	استفاده از استراتژی های مختلف معلم ارشدی	نگرش و علاقمندی معلمان	تمایل به همکاری معلم تازه کار
ویژگی غیرسلسله مراتبی/مساوی	برنامه ریزی	سازماندهی فرایند منتورینگ	فرایندی بودن
پایداری و تداوم	تعیین اهداف مناسب و اثربخش	هدفمندی منتورینگ	فعالیت ها و محتوای مناسب (اثربخش)
بازخورد بیشتر و با کیفیت	بازخورد به شیوه مناسب	بازخورد در زمان درست	رشد حرفه ای منتور
توسعه نقش رهبری	یادگیری متقابل منتورها	انگیزش رشد و توسعه فردی منتورها	شبکه سازی
احساس رضایت درونی			

مطابق با جدول (۳)، ۲۶۳ کد اولیه در قالب ۲۹ مضمون پایه صورت بندی شد. در ادامه، با توجه به پراکندگی مضامین پایه، فرایند شناسایی مضامین ادامه یافت و مضامین پایه ای که به نظر می رسید همپوشانی زیادی دارند با یکدیگر تلفیق شده و یک مضمون سازمان دهنده را شکل دادند. بر این اساس، در جدول شماره (۴)، نحوه شکل گیری مضامین سازمان دهنده قابل مشاهده است:

جدول ۴. شکل گیری مضامین سازمان دهنده

مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده
نیازهای فنی/حرفه ای؛ نیازهای سازمانی؛ چالش های فرهنگ مدرسه؛ نیازهای اجتماعی و ارتباطی؛ نیازهای مدیریت و رشد فردی	نیازهای معلمان تازه کار	ارتباط؛ پشتیبانی و حمایت؛ بازخورد؛ همکاری و مشارکت؛ آموزش راهبردهای یادگیری؛ فعالیت ها و راهبردهای کمکی	دستاوردهای منتهی؛ دستاوردهای سازمانی/مدرسه؛ دستاوردهای منتور
عوامل ساختاری-زمینه ای؛ ویژگی های اثربخش فرایند منتورینگ	عوامل پیش برنده		

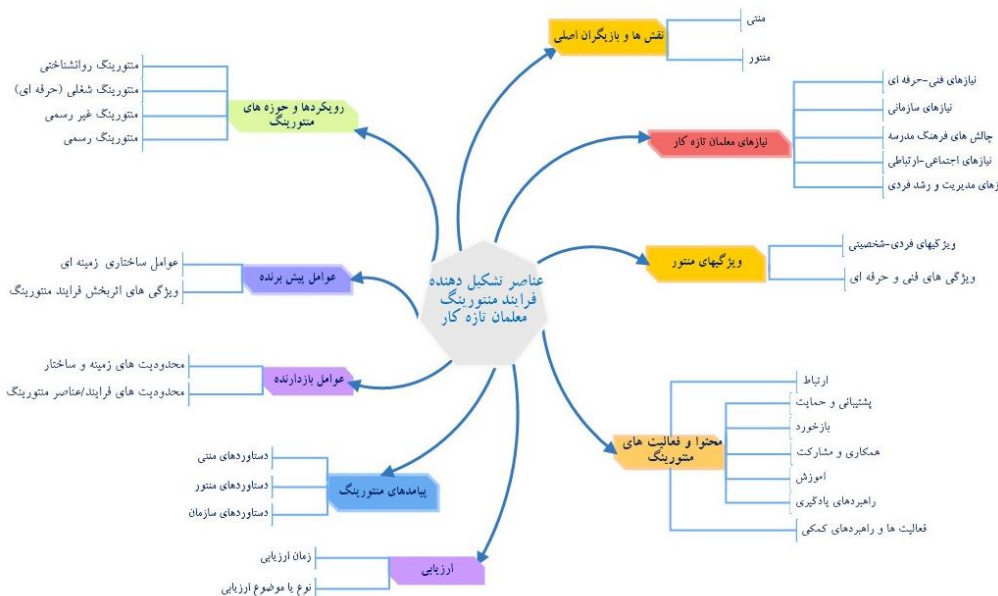
محدودیت های زمینه و ساختار؛ محدودیت های فرایند/عناصر منتورینگ	عوامل بازدارنده	منتورینگ روانشناختی؛ منتورینگ شغلی (حرفه ای)؛ منتورینگ غیر رسمی؛ منتورینگ رسمی	رویکردهای منتورینگ
منتی؛ منتور	نقش های اصلی	زمان ارزیابی؛ نوع ارزیابی	ارزیابی
ویژگی های فردی-شخصیتی؛ ویژگی های فنی و حرفه ای	ویژگی های منتور		

مطابق با جدول (۴)، ۲۹ مضمون پایه در قالب ۹ مضمون سازمان دهنده قرار گرفتند. در ادامه فرایند تحلیل مضمون، ۹ مضمون سازمان دهنده ای که در طی مرحله قبل شناسایی شدند، براساس بار معنایی و همپوشانی ها، در سطح انتزاعی تر و در قالب یک مضمون فراگیر صورت بندی شدند. در جدول شماره (۵) نحوه شکل گیری مضمون فراگیر مشخص شده است:

جدول ۵. شکل گیری مضمون فراگیر

مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
نیازهای معلمان تازه کار	عناصر تشکیل دهنده فرایند منتورینگ معلمان تازه کار
ویژگی های منتور	
محتوا و فعالیت های منتورینگ	
نقش های اصلی	
ارزیابی	
رویکردها و حوزه های منتورینگ	
عوامل پیش برنده	
عوامل بازدارنده	
پیامدهای منتورینگ معلمان تازه کار	

بر اساس جدول فوق، ۹ مضمون سازمان دهنده ذیل مضمون فراگیر عناصر تشکیل دهنده فرایند منتورینگ معلمان تازه کار قرار گرفتند. پس از شکل گیری مضامین در سه سطح پایه، سازمان دهنده و فراگیر، الگوی مفهومی منتورینگ معلمان تازه کار در مدارس ابتدایی در قالب شبکه مضامین و به شکل نمودار شماره (۱) طراحی شد:



نمودار ۱. شبکه مضامین چارچوب مناسب منتورینگ معلمان تازه کار

بحث و نتیجه گیری

نیازهای آموزشی معلمان تازه کار: مطابق با تحلیل های صورت گرفته و دسته بندی کدهای اولیه، پنج مضمون پایه به عنوان نیازهای آموزشی معلمان تازه کار عبارت است از: نیازهای فنی/حرفه ای؛ نیازهای سازمانی؛ چالش های فرهنگ مدرسه؛ نیازهای اجتماعی و ارتباطی؛ نیازهای مدیریت و رشد فردی. این دسته بندی و نوع شناسی نیازهای معلمان تازه کار تا حدود زیادی با مطالعات Sparks et al

(2021), Ashton, (2019), Sikma, (2018), Paula & Grinfelde (2017) همسو است. در ادامه به هر یک از موارد

پنج‌گانه فوق به صورت مجزا مورد بحث و تشریح قرار می‌گیرد:

نیازهای فنی/حرفه‌ای: مدرسه به عنوان یک سیستم اجتماعی همواره مورد توجه صاحب‌نظران مدیریت آموزشی بوده است. مطابق با این دیدگاه، فرآیند تدریس و یادگیری هسته فنی مدرسه است؛ لذا چنانچه قائل به دیدگاه مدرسه به عنوان یک سیستم اجتماعی باشیم، نیازهای فنی معلمان تازه‌کار در حوزه هسته فنی مدرسه قابل تعریف، تبیین و توضیح است و آن دسته از نیازهایی را شامل می‌شود که مربوط به عملکرد موفق معلمان در کلاس درس از حیث کیفیت تدریس و یادگیری و نیز مدیریت کلاس درس است. بر همین پایه و اساس، در پژوهش حاضر نیازهای فنی و حرفه‌ای معلمان تازه‌کار که ناظر بر وظایف و مسئولیت‌های معلمان در کلاس درس و کیفیت تدریس و اداره کلاس درس می‌باشد به تعداد ۲۰ مورد شناسایی شد. نیازهای سازمانی: این دسته از نیازها و یا به بیان دیگر چالش‌های معلمان تازه‌کار، عموماً ناظر بر رفتار سازمانی معلمان است. مدرسه علاوه بر نقش آموزشی، به عنوان یک سازمان اجتماعی نیز اهمیت دارد. در این محیط، دانش آموزان با یکدیگر و با معلمان خود ارتباط برقرار می‌کنند و مهارت‌های اجتماعی خود را تقویت می‌کنند. همچنین، مدرسه به عنوان یک سازمان اجتماعی، محیطی فرهنگی و انضباطی را فراهم می‌کند که کمکی برای تربیت دانش آموزان است و از انحرافات آنها جلوگیری می‌کند. هرچند مدرسه دارای ویژگی‌های مشترک با دیگر سازمانها است، اما ویژگی‌هایی نیز دارد که آن را از سایر سازمانها متمایز می‌کند که می‌توان به مطیع سازی فراگیران و دشوار بودن سنجش اهداف مدرسه اشاره کرد. در نهایت می‌توان گفت مدرسه بیشتر از سایر سازمانها تحت انتقاد محیط اطراف است و از طرفی به مشارکت اعضای جامعه نیز نیاز مبرم دارد. به طور کلی با وجود تفاوت‌های بارز، نمی‌توان ویژگی‌های سازمانی مدرسه را نادیده گرفت. به طور مثال اگرچه مدارس را به سختی می‌توان در قالب یک ساختار بوروکراتیک آرمانی آنطور که مورد نظر وبر است تصور و توصیف کرد، اما به هر حال مدرسه به عنوان یک سازمان رسمی دارای برخی ویژگی‌های بروکراتیک است که معلمان تازه‌کار را هنگام ورود به چنین عرصه و میدانی با چالش‌های سازمانی روبرو می‌سازد. ساختار بوروکراتیک سازمان رسمی است که برای بدست آوردن اهدافی واضح و روشن و به انجام رساندن کارهای مدیریتی و اجرایی پایه گذاری شده است. در تحلیل نوع آرمانی وبر، بروکراسی از طریق ابزارهای قوانین، مقررات، سلسله مراتب و تقسیم کار بهره می‌برد تا به تصمیم‌گیری منطقی برسد و کارایی را افزایش دهد. تقسیم کار و تخصصی کردن متخصصان بی طرفی را پرورش می‌دهد که براساس واقعیت تصمیماتی می‌گیرند که از لحاظ فنی درست و منطقی است. معلمان تازه‌کار در بدو فعالیت در محیط مدرسه به عنوان یک سازمان و ساختار، دچار برخی چالش‌ها و بعضاً تعارض‌هایی از حیث سطح روابط، مسئولیت‌ها، حقوق و وظایف، نظارت و کنترل، هماهنگی، تقسیم‌کار و ... باشند. در این پژوهش ۸ مورد از نیازهای سازمانی معلمان تازه‌کار مشخص شد که عموماً در حوزه درک سیاست‌های مدرسه/نظام آموزش و پرورش، شناخت دامنه اختیارات خود و همکاران، آگاهی از قوانین و مقررات مربوطه، شناخت وظایف و مسئولیت‌های خود و همکاران بود. چالش‌های فرهنگ مدرسه: افراد عنصر اصلی در تمامی سیستم‌های اجتماعی‌اند. دانش آموزان، معلمان و مدیران با خودنیازهای فردی، اهداف و باورهایی را به همراه دارند و جهت‌گیری‌های شخصی و درک منطقی خودشان از نقش شان را ایجاد می‌کنند. هر مدرسه‌ای دارای فرهنگ است که مختص خود آن مدرسه است؛ که دارای مجموعه‌ای از تشریفات و احساسات عمومی و نظام نامه‌های اخلاقی است که به رفتار و روابط شکل می‌دهد. معلمانی که در یک مدرسه جدید وارد می‌شوند نیز بی‌درنگ در این فرهنگ قرار می‌گیرند و آنها آگاهانه و یا به صورت شهودی شروع می‌کنند به تفسیر قوانین نانوشته، انتظارات بیان نشده و احساسات عمومی ضمنی. در خلال اولین ساعت حضور برای انجام وظیفه جدید، معلمان شروع می‌کنند به واری انتظارات، هنجارها و تشریفات، تا از آن طریق یاد بگیرند که چگونه می‌توانند به عنوان یک عضو مورد قبول از مدرسه در بیایند. همچنین فرهنگ مدرسه یک نوع شبکه‌ی فرهنگی غیر رسمی را در بر می‌گیرد. کارکنان عضو مدرسه معمولاً قوانینی از این شبکه می‌گیرند. این شخصیت یا فرهنگ در الگوهای رفتاری، نقشه‌های ذهنی و هنجارهای اجتماعی ظاهر می‌شود. یک روش ساده تفکر در مورد فرهنگ این عبارت است “روشی که ما چیزهایی را در اینجا انجام می‌دهیم. لذا شاید چندان گزافه نباشد اگر بگویم نقش فرهنگ مدرسه در شکست و موفقیت‌ها، رضایتمندی و نارضایتی‌ها و در نهایت ماندگاری یا عدم ماندگاری معلمان اگر بیشتر از ابعاد مالی، ساختاری و مهارتی نباشد کمتر نیز نیست. چالش‌ها و مسائل از جنس فرهنگ تأثیری عمیق در عملکرد و نگرش معلمان دارد، بهترین وجود معلمان از حیث سطح مهارت‌ها و شایستگی‌ها و نیز تعریف و تدارک بهترین

ساختارهای سازمانی تا زمانی که فرهنگ اثربخش و سالم مهیا و مورد توجه نباشد، نمی‌توانند اثربخشی لازم را داشته باشند. بر همین مبنا، در پژوهش حاضر، نیازها و چالش‌های معلمان تازه کار در خصوص فرهنگ مدرسه مورد توجه قرار گرفت و مواردی از حیث درک و شناخت فرهنگ مدرسه، توانایی سازگاری و وفق با فرهنگ مدرسه مورد نظر قرار گرفت. نیازهای اجتماعی و ارتباطی: مدرسه یک محیط اجتماعی سازمان یافته برای کسب شایستگی های لازم است که شامل مجموعه‌ای از افراد و روابط و ساختارهای منظم است. آنچه بیش از هر چیز در مورد نقش و کارکردهای مدرسه محل مناقشه است این است که آیا مدرسه محل آماده شدن برای زندگی است و یا محل زندگی. بعضی می‌پندارند، مدرسه برشی است بعد از دوران خردسالی (۷ سالگی) تا قبل از دوران جوانی (۱۸ سالگی)، که می‌بایستی در این دوران شبه خلاء، کودک را برای ورود به دانشگاه آماده کنیم. پس طبیعتاً طبق چنین دیدگاهی، این دوران، بخشی از زندگی محسوب نشده و صرفاً جنبه مقدماتی برای ورود به زندگی را دارد. حال آن که دوران کودکی، بخش مهمی از زندگی واقعی انسان بوده، بخصوص در مورد معلمان که سال‌های متمادی از زندگی خود را در مدرسه سپری می‌کنند این معنا از مدرسه بیش از پیش صدقیت پیدا می‌کند. همانطور که گفته شد مدرسه از یک سو شامل مجموعه‌ای از افراد است که در قالب یک هویت مشخص (مدرسه‌ی ما) در ارتباط با یکدیگر و در حال همکاری هستند. نقش‌ها و ذینفعان مختلف در این سیستم اجتماعی بازیگر هستند و فعالیت و اثرگذاری و تأثیرپذیری دارند، در چنین قالبی ایجاد روابط مبتنی بر دوستی و همکاری و ارتباط با والدین و جامعه به شدت ضرورت می‌یابد. از سوی دیگر هر کلاس درس نیز یک خرده نظام در درون مدرسه با دو موقعیت معلم و دانش آموز است. کلاس درس جایی است که در آن تاثیرات مختلف خانواده، گروه همسالان و مدرسه با یکدیگر ارتباط می‌یابند و اغلب دچار تضاد با یکدیگر می‌شوند. لذا درک و شناخت نیازها، ویژگی‌ها و تفاوت‌های دانش آموزان به ویژه از حیث اجتماعی، رفتاری و خانوادگی اهمیت می‌یابد. نیازهای مدیریت و رشد فردی: مطابق با تحلیل و بررسی‌های صورت گرفته از متون، ادبیات و پژوهش‌های مختلف در سطح جهان، که در واقع مبتنی بر تجارب و واقعیات کشورهای مختلف است، نیازهای معلمان تازه کار تنها مربوط به مسائل و موضوعات فنی، حرفه‌ای و مدرسه‌ای نیست، چالش‌هایی نیز خارج از این دایره وجود دارد که به‌ویژه در سال‌های اولیه اشتغال معلمان به شدت بروز پیدا می‌کند، بطور مثال در کشور ما معلمان تازه استخدام شده در مقطع ابتدایی به مدارس دور از محل زندگی و عموماً مدارس دورافتاده و بعضاً مناطق محروم تخصیص می‌یابند و نگرانی‌های محل زندگی، چگونگی رفت آمد، حفظ تعادل بین زندگی کاری و زندگی شخصی بروز پیدا می‌کند که این مسائل به خودی خود باعث عدم تمرکز، احساس نگرانی و ترس، استرس و سردرگمی می‌شود. همچنین، معلمان تازه کار بنا به کمبود تجربه طبیعتاً به درجه زیادی از کمبود اعتماد به نفس و استرس و نیز عدم مهارت مدیریت زمان دچارند که این چالش‌ها ضرورت رشد فردی را روشن می‌سازد. در نهایت موضوع پر اهمیت دیگر، هویت حرفه‌ای معلمان است. معلمان به محض استخدام و اشتغال به شغل معلمی به مانند هر شغل دیگری سعی در شکل‌دهی هویت حرفه‌ای خود هستند. در حالیکه تا پیش از آن به عنوان دانشجو، فارغ‌التحصیل یا افراد در جست‌وجوی شغل شناخته و معرفی می‌شدند هم‌اکنون وارد حرفه و حوزه‌ای شده‌اند که سال‌ها و چه بسا تا آخر عمر به‌عنوان معلم و در اصطلاح جامعه ما «فرهنگی» شناخته می‌شوند. هویتی که خود در برگیرنده جامعه‌ای بخصوص و مشخصات، صلاحیت‌ها و گاه انتظاراتی ویژه است. معلمان در چنین بستر و فضایی نیاز به درک هویت حرفه‌ای خود، وفق و سازگاری با آن و همچنین رشد و تثبیت صلاحیت‌های حرفه‌ای خود به‌عنوان بخشی از این جامعه دارند و لذا معلمان تازه کار نگرانی‌ها و نیازهای از این حیث دارند.

ویژگی‌های متورها: به‌طور کلی می‌توان نیازهای معلمان تازه کار و ویژگی‌های متورها را به عنوان عوامل درون‌داد سیستم متورینگ در نظر گرفت. در واقع قبل از اینکه فعالیت متورینگ یا همان مرحله پردازش صورت گیرد، برخی الزامات و پیش‌نیازها وجود دارند. پیش از این، نیازهای معلمان تازه کار مورد بحث قرار گرفت که در واقع شرایط علی و دلیل وجودی فرایند متورینگ معلمان تازه کار است و تکمیل کننده آن ویژگی‌های متورها است. در واقع چنانچه به دنبال یک فرایند متورینگ اثربخش باشیم، علاوه بر شناسایی و درک نیازها و چالش‌های معلمان تازه کار، می‌بایست متورها نیز مورد توجه قرار گیرند چرا که بخش اصلی رفع نیازهای آموزشی معلمان تازه کار (منتی‌ها) به وسیله متورها قابل انجام است و چنانچه متورها ویژگی‌ها و شایستگی‌های لازم را نداشته باشند فرایند متورینگ به درستی انجام نخواهد شد و دستاوردهای موردانتظار را نخواهد داشت. بنابراین، متورها و یا به عبارتی ویژگی‌های موردنیاز متورها یکی دیگر از عناصر متورینگ معلمان تازه کار است و با توجه به اهمیت آن، به‌صورت جداگانه به بحث و بررسی در خصوص آن پرداخته شده است. طبق

یافته‌ها یکی از مضامین سازمان‌دهنده عناصر متورینگ، ویژگی‌های متور است و این مضمون خود شامل دو مضمون پایه است: (۱) ویژگی‌های فردی و شخصیتی؛ (۲) ویژگی‌های فنی و حرفه‌ای.

یافته‌های فوق تا حدود زیادی با نتایج مطالعات، (Ewing, 2021; Burger et al, 2021، Gholipour et al, 2022¹)

همسو است. به طور کلی یافته‌های فوق بیانگر دو وجه مهم است. شناسایی معلمان ارشد (متورها) و آموزش معلمان ارشد (متورها). به بیان دیگر ویژگی‌های فردی و شخصیتی اشاره به جنبه‌ای از ویژگی‌ها و مشخصات است که معلمان با تجربه دارای آن هستند و چنین ویژگی‌های بسیار تأثیرگذار و پیش‌برنده فرایند متورینگ مطلوب است؛ پس اولاً شناخت این ویژگی‌ها و ثانیاً شناسایی معلمان دارای چنین ویژگی‌هایی دو موضوع مهم و تعیین‌کننده است. این ویژگی‌ها شامل توانایی گوش دادن، خوشبینی، حمایت‌گری، صداقت و مسئولیت‌پذیری، خلاقیت و ابتکار و توانایی اداری تصمیم‌گیری و در نهایت دارا بودن تجربه و یا مجرب بودن است. بنابراین قدم اول این است که رهبران آموزشی و متصدیان امر درک کافی از ویژگی‌های موردنیاز معلمان برای متور شدن یا متور بودن را در نظر داشته باشند و نسبت به آن شناخت و درک لازم را دارا باشند؛ در گام بعد شناسایی معلمان دارای ویژگی‌های مذکور اهمیت می‌یابد که از طریق ارزیابی‌های سازمانی، شبکه‌سازی و دیگر اقدامات سازمانی قابل انجام است. اما وجه دوم یا دیگر ویژگی‌ها، متورها، ویژگی‌های فنی و حرفه‌ای است که به نظر می‌رسد بیشتر قابل آموزش باشند لذا در این وهله، آموزش متورینگ معنا و ضرورت می‌یابد. به عبارت دیگر در این وهله نیز اولاً شناخت ویژگی‌های فنی موردنیاز برای متورها و در ثانی آموزش و توسعه چنین ویژگی‌هایی اهمیت می‌یابد. از جمله، مهارت‌های ارتباطی، آشنایی با راهبردهای آموزش و تدریس، مهارت مدیریت زمان، مهارت ارائه بازخورد مناسب، مهارت یا قابلیت رهبری، علاقمندی و تمایل به یادگیری و آموزش، مهارت استفاده از محتوای هم سطح با معلمان تازه‌کار، توانایی تشخیصی. در واقع چنین ویژگی‌های به طور مستقیم با فرایند متورینگ و اجرای آن در ارتباط هستند.

عوامل پیش‌برنده و بازدارنده متورینگ معلمان تازه کار: مطابق با تحلیل‌های صورت گرفته و دسته‌بندی کدهای اولیه، دو

مضمون پایه به‌عنوان عوامل پیش‌برنده متورینگ معلمان تازه کار و دو مضمون پایه نیز به‌عنوان عوامل بازدارنده متورینگ معلمان تازه کار به شرح ذیل مشخص شد: عوامل پیش‌برنده متورینگ معلمان تازه کار: در فرهنگ لغت، تسهیل‌گری به معنای ساده‌سازی یا کمتر کردن مشکلات با کمک حرکت به سمت جلو است. بنابراین عامل تسهیل‌کننده یا پیش‌برنده متورینگ معلمان تازه کار آن دست‌عواملی هستند که فرایند متورینگ معلمان تازه کار را ساده‌تر نموده و مشکلات حرکت در جهت اثربخشی را کمتر می‌سازند. عوامل پیش‌برنده متورینگ معلمان تازه کار در این پژوهش، به ۲ حیطه شامل: «عوامل ساختاری-زمینه‌ای» و «ویژگی‌های اثربخش فرایند متورینگ» مربوط می‌شود. عوامل ساختاری-زمینه‌ای، آن دست‌عواملی است که حاصل مداخله و رویکردهای اجرایی دست‌اندرکاران و متصدیان و تصمیم‌گیرندگان است که حرکت فرایند متورینگ به سمت اثربخشی را تقویت نموده و یا با رفع مشکلات و موانع موجود، شرایط متورینگ معلمان تازه کار را تسهیل بخشیده‌اند. عوامل زمینه‌ای شرایطی است که مختص به شرایط موجود در بستر و محیط پیرامون هر پدیده است. زمینه در لغت به معنای مجموعه شرایط یا واقعیت‌هایی است که یک پدیده یا موقعیت را در برمی‌گیرد. بطور کلی هر پدیده‌ای در محیط پیرامون خود تأثیر می‌گذارد و از آن تأثیر می‌گیرد و در تعامل با یکدیگر هستند. در خصوص پدیده و موقعیت متورینگ معلمان تازه کار نیز، در نظر گرفتن و تحلیل شرایط بستر و زمینه می‌تواند به شناسایی مجموعه عوامل و شرایطی منجر شود که ممکن است بازدارنده یا تسهیلگر باشند. یکی از رویکردها و شرایط لازم، تعریف نقش رسمی برای متورینگ است. در واقع این مهم باعث گسترش و تا حدودی ضمانت اجرائی نیز می‌شود و متورینگ معلمان به‌نوعی به یک گفتمان رسمی تبدیل می‌شود. همچنین سطح پشتیبانی مقررات و قوانین نیز بسیار تعیین‌کننده و پیش‌برنده است. در واقع معلمان گاهی آنچنان غرق در تدریس و پیشبرد امور کلاس و تدریس می‌شوند که کمتر به فعالیت‌های فوق برنامه و خارج از کلاس می‌پردازند، از سوی دیگر کمبود وقت و محدودیت زمانی باعث می‌شود معلمان حتی در صورت تمایل کمتر امکان مشارکت و همکاری در برنامه‌های متورینگ را داشته باشند، اما چنانچه این امر و فرایند به صورت یک برنامه رسمی تعریف و الزامات و امکانات و نیز مشوق‌های آن دیده شود قطعاً به پیش‌برد متورینگ کمک می‌کند. همچنین آگاهی رهبران مدرسه از نیازهای و چالش‌های معلمان و همچنین آموزش متورینگ به معلمان با تجربه یک پیش‌نیاز اساسی برای متورینگ اثربخش است. از سوی دیگر، ویژگی‌های اثربخش فرایند متورینگ به معیارها و استانداردهای درونی خود فرایند متورینگ اشاره دارد. به عبارت دیگر، شرایط یک متورینگ اثربخش، کامل

و دقیق را شامل می‌شود. از آن جمله می‌توان به نگرش مثبت و تمایل به همکاری معلمان، ویژگی غیر سلسله مراتبی بودن آن، فرایندی بودن، تداوم و پایداری، هدفمندی، فعالیت‌ها و محتوای مناسب آموزش و یادگیری، ارائه بازخورد صحیح و به موقع. در واقع شرایط فوق معرف اجرای یک فرایند و برنامه متتورینگ اثربخش است، و اشاره به این دارد که متتورینگ با چه کیفیتی صورت می‌گیرد. عوامل بازدارنده متتورینگ معلمان تازه‌کار: این دسته از عوامل متتورینگ معلمان تازه‌کار مبین موانع و محدودیت‌هایی است که در مسیر توسعه فرایند متتورینگ وجود دارند. در واقع این موانع، یا به نوعی در مربوط به نقصان در حوزه فنی و فرایند اجرائی متتورینگ از حیث رعایت نشدن معیارها و استانداردهای متتورینگ است و یا محدودیت‌های ساختار و زمینه اشاره دارد که اجرای متتورینگ را با خلل مواجهه می‌کند و که منجر به تزییف فرایند متتورینگ یا ایجاد خلل در پیشبرد آن می‌شود. عوامل بازدارنده متتورینگ معلمان تازه‌کار در این پژوهش، به ۲ حیطه شامل: «محدودیت‌های زمینه و ساختار» و «محدودیت‌های فرایند/عناصر متتورینگ» مربوط می‌شود: «محدودیت‌ها و موانع زمینه و ساختار» اشاره به وجود برخی مشکلات و نارسایی‌های اداری، سازمانی، مدیریتی و سیاستگذاری و تعاملی در سیستم کلان آموزش و پرورش و سیستم خرد مدرسه به‌عنوان محیط‌های ساختاری مرتبط به متتورینگ معلمان دارد. لذا به‌طور مشخص می‌توان محدودیت در ساختار و زمینه را فقدان تعریف نقش رسمی، فقدان قوانین و سیاست‌های حمایتی و پشتیبان برنامه متتورینگ، فقدان برنامه‌ریزی مدون و تخصیص زمان و امکانات، عدم آموزش متتورینگ، چالش شناسایی معلمان ارشد، تعداد کم معلمان با تجربه‌ی مایل به متتورینگ، اقدامات رهبری ناکارآمد نظیر عدم درک و شناخت از نیازهای آموزشی معلمان تازه‌کار و ... در نهایت، «موانع و محدودیت‌های فرایند متتورینگ»، به مرحله اجرا و عملیاتی شدن برنامه‌ها اشاره دارد. به‌طور مثال در آموزش و پرورش و در خصوص سیستم مدرسه گفته می‌شود فرایند تدریس و یادگیری هسته فنی مدرسه است، که بستگی به نحوه عملکرد و توانمندی‌های معلمان و تجهیزات و امکانات دارد. در خصوص متتورینگ معلمان تازه‌کار نیز، سواى مسائل و موضوعات نهادی و بنیادین همچون ساختار اثربخش و سیاستگذاری مطلوب، باید هسته فنی متتورینگ نیز با دید و نگاهی عمیق تحلیل شود. در این میان، عناصر اصلی و تشکیل دهنده متتورینگ مهم می‌باشند. از جمله کمبود دانش و سواد معلم ارشد، عدم حضور منظم معلمان در جلسات، فعالیت‌ها و محتوای نامناسب، عدم رعایت استانداردهای متتورینگ اثربخش نظیر برنامه‌ریزی، هدفمندی، استمرار، فرایندی بودن و ... عوامل پیش‌برنده و بازدارنده شناسایی و طرح شده در پژوهش حاضر تا حدودی با نتایج (Dagnew & Asrat 2019)، (Lisenbee & Tan, 2019)، و (Cregghan & Cregghan, 2020) همسو است.

در نهایت در خصوص جمع بندی عوامل پیش‌برنده و بازدارنده متتورینگ معلمان تازه‌کار می‌توان گفت اساسا هر برنامه و فعالیتی علاوه بر اینکه نیاز به «درست و صحیح اجراء شدن» دارد، وابسته به تدارک و آماده‌سازی زمینه و بستر مناسب برای اجراء است. به بیان دیگر با فرض اینکه یک عمل و کنشی کاملا به صورت درست و با رعایت معیارها و استانداردهای درونی صورت پذیرد، اما چنانچه بستر، زمینه یا ساختار مناسب برای آن طراحی نشده باشد، اثربخشی چندانی نخواهد داشت.

پیامدها و پسايندهای متتورینگ معلمان تازه کار: به طور کلی هر سیستم مجموعه‌ای از اجزا و عناصر به هم وابسته است که به علت همین وابستگی حاکم بر اجزای خود، کلیت جدیدی را احراز نموده، ضمن پیروی از نظم و سازمان خاص، در جهت رسیدن به یک هدف مشترک که دلیل وجودی آن است با یکدیگر در تعامل و فعالیت هستند. به طور کلی، عناصر اصلی هر سیستم عبارت است از داده ورودی (برونداد)، پردازش (فرایند تبدیل)، داده خروجی یا برون‌داد و ستانده، بازخورد، و جزء بیرونی سیستم که همان محیط سازمان است. منطبق بر چنین دیدگاهی، سیستم متتورینگ معلمان تازه‌کار نیز دارای اجزا و عناصر به‌ویژه خصوص است. پیش از این بخشی از عناصر متتورینگ شامل ورودی (نیازهای معلمان تازه‌کار، ویژگی‌های متتور) و محیط (عوامل پیش‌برنده و بازدارنده) اشاره شد. بر همین مبنا می‌توان یکی دیگر از عناصر متتورینگ را برون‌داد یا ستانده متتورینگ معلمان تازه‌کار در نظر گرفت و مورد بحث قرار داد. براساس یافته‌های به دست آمده، یکی دیگر از مضامین سازمان‌دهنده، «پیامدهای متتورینگ معلمان تازه‌کار» بود. بر اساس تحلیل‌های صورت گرفته، مضمون سازمان‌دهنده پیامدهای متتورینگ معلمان تازه‌کار شامل سه مضمون پایه است: ۱) دستاوردهای متنی (معلمان تازه‌کار: ۲) دستاوردهای سازمان/مدرسه؛ ۳) دستاوردهای متنی

یافته‌های فوق تا حدود زیادی با نتایج مطالعات (O'Hara et al, Wexler, 2019, Warsame & Valles, 2018)؛ (Burger et al, 2021, 2020¹ Gholipour et al, 2022¹) همسویی دارد. در خصوص دستاوردهای متنی یا همان معلمان

تازه کار، مهمترین دستاوردی که البته هدف اصلی این فرایند نیز بوده است، رشد و یادگیری است. به طور کلی فرایند منتورینگ معلمان تازه کار با هدف توسعه و آموزش معلمان تازه کار صورت می‌گیرد و اصلی‌ترین دلیل وجودی منتورینگ، کمک به یادگیری معلمان است. علاوه بر بهبود رشد حرفه‌ای، منتورینگ معلمان تازه کار به دلیل ویژگی‌های درونی از جمله یادگیرنده‌محور بودن و ارائه فرصت‌های متنوع و متناسب، به بهبود خودآموزی و افزایش حس استقلال معلمان کمک می‌کند. در واقع، منتورینگ معلمان این مزیت را به همراه دارد که معلمان خود تصمیم می‌گیرند چه نوع آموزشی را کجا و چگونه دریافت کنند و بر اساس نیازهای خود و با نقش فعال به دنبال یادگیری هستند. از سوی دیگر، وجود چنین امکانی منجر به دریافت احساس حمایت و توجه از سوی سازمان می‌شود که خود باعث تقویت انگیزش و تعهد معلمان نیز می‌شود. همچنین، همانطور که گفته شد معلمان در سال‌های اولیه تدریس با مشکلات، چالش‌ها و مسائل گوناگونی دست و پنجه نرم می‌کنند و وارد یک دوره شوک یا غرق شدن می‌شوند در چنین وضعیتی وجود یک مشاور و معلم با تجربه به‌عنوان متی، قطعاً باعث دلگرمی و کاهش مشکلات روانی، افسردگی و دلسردی، کاهش استرس، کاهش انزوا و تقویت اعتماد به نفس می‌شود.

علاوه بر دستاوردهای معلمان تازه کار، فرایند منتورینگ مزایا و دستاوردهایی برای سازمان مدرسه نیز دارد. مدارس و نظام آموزش و پرورش نگرانی زیادی برای آشناسازی و آموزش معلمان تازه کار دارند و معلمان در سال‌های اولیه ضمن اینکه از انگیزه زیادی برخوردارند، نیازهای ویژه‌ای نیز دارند، توجه و رفع نیازهای معلمان تازه کار به‌عنوان عضوی تأثیرگذار و مهم در سیستم مدرسه می‌تواند منجر به پیامدهای مثبت بی‌شمار برای مدرسه باشد و در عین حال، عدم حمایت و توجه به نیازهای معلمان تازه کار می‌تواند مشکلات و نقصان زیادی را در عملکرد مدرسه ایجاد کند. رفع نیازهای آموزشی معلمان و توجه و حمایت باعث نگهداشت و جلوگیری از ترک شغل آنها می‌شود، درحالی‌که ترک شغل معلمان می‌تواند مضرات زیادی برای نظام آموزش و پرورش داشته باشد و جبران و جایگزینی آن به راحتی امکانپذیر نباشد. به خصوص اینکه ترک شغل گاهی نه به‌صورت انصراف یا ترک محل کار بلکه به صورت جدایی روانی از معلمی بروز پیدا می‌کند که طبیعتاً غیبت، کم‌کاری، دور شدن از اهداف اصلی تعلیم و تربیت و عدم صرف انرژی و تلاش لازم را به همراه دارد. به‌علاوه، منتورینگ معلمان تازه کار باعث می‌شود فرهنگ یادگیری و یادگیری مداوم (مادام العمر) در مدرسه رشد یابد، و متعاقباً یک محیط پویا و یادگیرنده را در پی داشته باشد. یادگیری، همکاری و مشاوره باعث هم‌افزایی نیز می‌شود. یکی دیگر از مزیت‌های منتورینگ برای سازمان/مدرسه انتقال فرهنگ مدرسه است. همانطور که گفته شد هر مدرسه‌ای فرهنگ به‌خصوص خود را دارد، و اساساً فرهنگ از طریق ارتباط منتقل می‌شود، ارتباطی سازنده و مبتنی بر یادگیری بین منتور و متی ظرفیت زیادی برای انتقال جنبه‌های مثبت فرهنگ مدرسه دارد و به‌طور کلی می‌تواند سلامت سازمانی را در پی داشته باشد. همچنین، یادگیری و رشد معلمان یعنی بهبود مهارت‌ها و شایستگی‌های آنها در هسته فنی مدرسه (تدریس و یادگیری)، بنابراین می‌توان گفت منتورینگ معلمان تازه کار منجر به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و نهایتاً اثربخشی مدرسه نیز می‌شود. افزون بر این‌ها، منتورینگ نه تنها مزایا و دستاوردهایی برای معلمان تازه کار (متی‌ها) و سازمان دارد، بلکه منتورها یا همان معلمان باتجربه/معلمان ارشد نیز از این فرایند منتفع شده و دستاوردهای قابل توجهی را خواهند داشت. در رابطه با مزایای منتورینگ برای منتورها، می‌توان ابتدا به موضوع یادگیری اشاره کرده‌اند، که این یادگیری هم می‌تواند از طریق ارتباط با متی اتفاق بیفتد، و هم تعامل با همکاران و سایر منتورها؛ به‌علاوه، منتورها برای این که بتوانند به متی کمک کنند و راهکارهای توسعه‌ای خوبی به آنها پیشنهاد دهند، باید در ابتدا دانش خود را در آن موضوع به‌روز نمایند، همین موضوع سبب افزایش یادگیری در آنها می‌شود. دستاورد دیگر، برخورداری از شبکه وسیعی از ارتباطات است که می‌تواند به آنها در مواقع گوناگون کمک نماید. هر منتور با تعدادی متی و منتور دیگر در ارتباط است. همچنین، منتورینگ باعث توسعه نقش رهبری آموزشی نیز می‌شود به عبارت دیگر معلمان ارشد و با تجربه دیگر صرفاً درگیر کلاس درس خود نیستند بلکه از تجارب و توانمندی‌های آنها برای پیشبرد سیاست‌های آموزشی استفاده می‌شود و معلمان ارشد به‌عنوان افرادی تأثیرگذار در سیستم مدرسه و دارای نفوذ و الهام‌بخش می‌توانند نقش رهبری آموزشی را به‌خوبی ایفا کنند. یکی دیگر از مزایای منتورینگ برای منتورها احساس لذت و رضایت درونی منتورها از کمک کردن به متی هاست. به‌طور کلی کمک کردن به دیگران احساس خوشایندی را به همراه دارد، به‌خصوص زمانی که معلمان با تجربه می‌توانند از قابلیت‌ها و توانمندی‌های خود برای کمک به معلمان تازه کار استفاده کنند و در واقع احساس سودمندی کنند و در عین حال، درک اینکه سازمان نسبت به شایستگی‌ها و توانمندی‌های آنها آگاه است و توجه دارد باعث احساس رضایت‌مندی درونی می‌شود.

عناصر تشکیل دهنده فرآیند منتورینگ معلمان تازه کار: مطابق با توضیحات ارائه شده فوق، منتورینگ به صورت یک سیستم قابل تصور و توضیح است که در رابطه با این سیستم، عناصر و اجزای بخصوصی در حال تعامل با یکدیگر در جهت هدف رشد و توسعه معلمان می‌باشند. در دیدگاه سیستمی به منتورینگ معلمان تازه کار می‌توان اجزاء و عناصر اصلی و کلاسیک سیستم‌ها را تشخیص و مورد توصیف قرار داد. همانطور که پیش از این ذکر شد، اجزاء و عناصر اصلی سیستم‌ها شامل، درون‌داد، پردازش، بازخورد، برون‌داد و محیط است. مطابق با یافته‌های نهایی و شکل‌گیری مضمون فراگیر، حداقل ۹ عنصر اصلی را می‌توان در فرآیند منتورینگ معلمان تازه کار دخیل دانست. بر این اساس عناصر اصلی و نه‌گانه فرآیند منتورینگ معلمان تازه کار به شرح ذیل است: (۱) نیازهای معلمان تازه کار، (۲) ویژگی‌های منتور؛ (۳) محتوا و فعالیت‌های منتورینگ؛ (۴) نقش‌های اصلی؛ (۵) ارزیابی؛ (۶) رویکردها و حوزه‌های منتورینگ؛ (۷) عوامل پیش‌برنده؛ (۸) عوامل بازدارنده؛ (۹) پیامدهای منتورینگ معلمان تازه کار.

یافته‌های مربوط به این سوال، با نتایج مطالعات (Lisenbee & Tan, 2019)، (Creggan & Creggan, 2020)، (Burger et al, 2021)، و (Ewing, 2021) همخوانی دارد. همانطور که پیش از این عنوان شد، عناصر مربوط به درون‌داد، برون‌داد و عوامل محیطی (پیش‌برنده و بازدارنده) هر یک تحت سوال‌های جداگانه‌ای مورد بحث و توضیح قرار گرفت و در این بخش به جهت بررسی دقیق‌تر و پرهیز از تکرار مطالب، صرفاً عناصر مربوط به حوزه پردازش/فرآیند و همچنین عنصر ارزیابی و بازخورد مورد بحث قرار می‌گیرد. در فعالیت منتورینگ دو نقش اصلی وجود دارند، «نقش‌های منتور و منتی» که بازیگران اصلی این فرآیند هستند. همچنانکه صاحب‌نظران نیز عنوان نموده‌اند، منتورینگ، شامل دو نفر است که در یک رابطه برپایه اعتماد، یک نفر به فرد دیگر راهنمایی و مشاوره می‌دهد (Williams, 2008: 25). از آنجا که روح و هویت منتورینگ یک فعالیت تعاملی و ارتباطی است، وجود هرگونه نقصانی در هر یک از نقش‌های فوق‌الذکر، به معنای عدم موفقیت و عدم اثربخشی منتورینگ است. بدون وجود هر یک از نقش‌های فوق، فرآیند منتورینگ قابل تصور و تحقق نیست. در خصوص نقش منتی یا معلمان تازه کار، شناسایی نیازهای آموزشی و شناخت و درک ویژگی‌های آن‌ها اهمیت می‌یابد، نیازهای آن‌ها آغازگر و دلیل اصلی منتورینگ است و موردنظر قرار دادن ویژگی‌های آنها جهت تناسب محتوا و فعالیت‌ها و راهبردها و فرصت‌های یادگیری ضرورت دارد. از سمت دیگر، ویژگی‌های متورها نیز همانطور که پیش از این بیان شد مهم و تعیین‌کننده است چه از باب معیارهایی برای شناسایی معلمان ارشد (متورها) و چه از باب اهدافی برای آموزش متورها یا منتورینگ. اما «محتوا و فعالیت‌های یادگیری» اشاره به درون‌مایه اصلی فرآیند منتورینگ دارد و به نوعی معرف و توصیف‌کننده چستی و چگونگی فرآیند منتورینگ است. مطابق با یافته‌های پژوهش حاضر و مبتنی بر نتایج تحلیل مضمون، محتوا و فعالیت‌های یادگیری یا منتورینگ عبارت است از: ارتباط، پشتیبانی و حمایت، بازخورد، همکاری و مشارکت، آموزش، راهبردهای یادگیری، فعالیت‌ها و راهبردهای کمکی. موارد فوق دقیقاً منطبق بر بسیاری از تعاریف موجود از منتورینگ است. به طور مثال در یک تعریف، منتورینگ علمی به‌عنوان رابطه‌ای اشاره شده که طی آن، یک فرد با تجربه و آگاه (منتور) به‌صورت داوطلبانه، پشتیبانی و راهنمایی را برای یک فرد منتی، با هدف تسهیل‌سازی عملکرد علمی و روانی وی فراهم می‌کند (Brodeur et al, 2017). همچنین، اشاره شده است که منتورینگ، شامل دو نفر است که در یک رابطه برپایه اعتماد، یک نفر به فرد دیگر راهنمایی و مشاوره می‌دهد (Williams, 2008: 25). همچنان که در تعاریف فوق نیز کاملاً تصریح شده است، فرآیند منتورینگ و درون‌مایه اصلی یا شالوده آن شامل ارتباط، حمایت، بازخورد، همکاری، آموزش و یادگیری است. بر این مبنای، ارتباط می‌بایست دوطرفه، مبتنی بر دوستی و احترام، و بر پایه اعتماد باشد، حمایت و پشتیبانی به‌صورت فردی و متناسب با احوالات و نیازهای منتی و با رویکرد آموزشی باشد، بازخورد نیز یک فعالیت اساسی در فرآیند منتورینگ است که متضمن یادگیری است، ارائه بازخورد باید به موقع، مناسب و به اندازه کافی باشد، ضمن اینکه منتور توانایی ارائه بازخورد را داشته باشد و نیز منتی به‌صورت داوطلبانه یادگیری خود را انعکاس دهد. اصل همکاری نیز در فرآیند منتورینگ بسیار تعیین‌کننده است، همکاری باید به شکل متقابل، داوطلبانه، حمایتی و تسهیل‌کننده و آموزنده باشد. در خصوص آموزش، تصمیم‌گیری درباره‌ی محتوا و دانش آموزش، ابزار آموزش، شیوه آموزش و زمان آموزش تعیین‌کننده و حیاتی است. در بحث یادگیری نیز، یادگیری متقابل، یادگیری مادام‌العمر، یادگیری همکارانه و راهبردهای مشارکتی برای یادگیری قابل ذکر است. در نهایت، مجموعه‌ای از فعالیت‌های کمکی و تکمیل‌کننده برای اثربخشی منتورینگ الزامی است؛ از جمله: جلسه و کنفرانس، بحث، مشاهده، مدل‌سازی، کارآموزی، مشاوره. در واقع فعالیت‌های مذکور در حین منتورینگ صورت می‌گیرند و به‌عنوان

تکمیل‌کننده و راهبردهای کمکی یادگیری هرچه بیشتر را فراهم می‌سازند. در خصوص «رویکردها و حوزه‌های متورینگ»، می‌توان متورینگ روان‌شناختی در مقابل متورینگ شغلی (حرفه‌ای) را موردنظر قرار داد یا متورینگ رسمی در مقابل متورینگ غیر رسمی. در ادبیات و پیشینه پژوهشی مربوط به متورینگ نیز یافته فوق به خوبی مورد حمایت قرار دارد. چنانکه ذکر شده است متورینگ شامل دو مرجع متمایز گسترده می‌باشد (Allen et al, 2004) که شامل متورینگ روان‌شناختی و حرفه‌ای می‌باشد. که متورینگ روان‌شناختی اشاره به تسهیل توسعه اعتماد به نفس و اثربخشی عملکرد کارکنان از طریق ایجاد یک مدل مثبت از مشاوره می‌باشد (Becker et al, 2013). در حالی که متورینگ حرفه‌ای، تاثیر زیادی در پیشرفت شغلی دارد تاثیر زیادی در برای بالا بردن ادراکات می‌باشد. رافرتی و گرین (Rafferty & Griffin, 2006) در یک پژوهش متاآنالیز بیان کردند که متورینگ روان‌شناختی موجب تاثیر قوی تر بر کیفیت ارتباط با محیط شغلی می‌شود در حالی که متورینگ حرفه‌ای تاثیر بسزایی در وابستگی کارکنان با سازمان مورد نظر دارد و در نهایت موجب فراتر شدن تجربیات کارکنان سازمان به ویژه کارکنان تازه وارد می‌شود (Jiang et al, 2020). همچنین، متورینگ به دو صورت رسمی و غیر رسمی قابل اجراست. غیر رسمی یعنی هر شخصی خودش فردی را که از نظر او بسیار مقبول است را بعنوان متور در نظر می‌گیرد و در مورد مسائل مختلف با او مشورت می‌کند اما رسمی شکل ساختاریافته‌ی سازمانی دارد و ممکن است منطبق بر برنامه‌های معین و تعریف نقش‌های مشخص صورت گیرد. در نهایت، عنصر «ارزیابی و بازخورد متورینگ» وجود دارد. ارزیابی می‌تواند بر اساس زمان ارزیابی یا نوع ارزیابی متغیر باشد. به بیان دقیق‌تر با توجه به زمان ارزیابی و بر اساس اینکه در پایان برنامه صورت گیرد یا به صورت فرایندی اجرا شود که شکل و قابلیت بازخورد دهنده‌ی و اصلاحی بیشتری دارد متغیر است. همچنین در خصوص ارزیابی می‌توان نوع ارزیابی را در نظر داشت. اینکه موضوع و هدف ارزیابی چیست؟ ارزیابی متنی، ارزیابی متور یا ارزیابی برنامه. در ارزیابی متنی میزان یادگیری و رشد توسعه حرفه‌ای وی مورد نظر قرار می‌گیرد. در ارزیابی متور کیفیت عملکرد ارزیابی می‌شود و در ارزیابی برنامه، موضوعاتی از قبیل هزینه و فایده، زمان، نقاط قوت و ضعف برنامه مورد نظر است.

با عنایت به یافته‌ها و نتایج به دست آمده، در طراحی و تدوین چارچوب مطلوب متورینگ معلمان تازه‌کار در مدارس ابتدایی، در وهله نخست، شناخت نیازهای معلمان تازه‌کار که کلید اصلی فرایند متورینگ است ضروری است، بدون شناخت از نیازهای معلمان تازه‌کار، فعالیت متورینگ چندان اثربخش و مفید نخواهد بود. با توجه به اینکه پاسخگویی و رفع نیازهای آموزشی معلمان تازه‌کار از طریق متورها صورت می‌پذیرد، لذا در نظر گرفتن ویژگی‌های مورد نیاز برای متورها اهمیت به سزایی پیدا می‌کند و در این راستا شناخت ویژگی‌ها و معیارهای معلم ارشدی، امر شناسایی معلمان ارشد و همچنین آموزش متورها ضرورت دارد. در وهله دوم شرایط و عوامل محیطی و زمینه‌ای ضروری است چراکه همانطور که ذکر شد، بسیاری از عوامل محیطی خارج از کنترل و مداخله هستند و چه بسا نقش بازدارنده ایفا کنند، اما برخی عوامل را می‌توان تا حدودی تعدیل و تغییر داد، لذا در وهله دوم تلاش جهت تقویت عوامل پیش‌برنده و ایجاد ارتباط بین راهبردها و شرایط محیطی جهت هماهنگ‌سازی و همسوسازی شرایط محیطی با اهداف متورینگ و بالعکس، تطبیق اهداف فرایند متورینگ با اقتضانات، شرایط و امکانات محیطی می‌تواند راهگشا باشد. به علاوه در این پژوهش مطابق با دیدگاه سیستمی فرایند متورینگ در مرحله پردازش نیز مورد نظر قرار گرفت و در این رابطه، نقش‌ها و بازیگران اصلی، فعالیت‌ها و محتوای متورینگ و در نهایت رویکردها و حوزه‌های متورینگ ذکر شد. بر این مبنا، لزوم انتخاب صحیح و مشارکت و تعامل متنی و متور از طریق فعالیت‌هایی نظیر همکاری، ارتباط، حمایت، مشاوره، فعالیت‌های یادگیری، آموزش و... با به‌کارگیری همزمان رویکردهای متورینگ رسمی و غیر رسمی در حوزه‌های روان‌شناختی و حرفه‌ای متضمن رشد حرفه‌ای، رضایتمندی، انگیزش، نگهداشت، شبکه‌سازی، فرهنگ یادگیری و دستاوردها و پیامدهای قابل توجه برای سازمان (مدرسه) است. همچنین، از حیث پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌گردد با استفاده از روش کمی معلمان با تجربه از حیث وضعیت شایستگی‌ها و ویژگی‌های موردنیاز برای متور در پژوهش حاضر مورد ارزیابی قرار گیرند. چالش‌های معلمان تازه‌کار در خصوص فرهنگ مدرسه به شیوه کیفی و قوم‌نگاری مورد ارزیابی قرار گیرد و وضعیت معلمان تازه‌کار از حیث وضعیت مهارت‌های پنج‌گانه (فنی - حرفه‌ای، سازمانی، فرهنگ مدرسه، اجتماعی - ارتباطی و مهارت مدیریت و رشد فردی) مورد ارزیابی قرار گیرد.

ملاحظات اخلاقی

تمامی اصول اخلاقی در این مقاله در نظر گرفته شده است. شرکت‌کنندگان در جریان هدف پژوهش و مراحل اجرای آن قرار گرفتند. آن‌ها همچنین از محرمانه بودن اطلاعات خود اطمینان داشتند.

حامی مالی

این مقاله هیچگونه حامی مالی نداشته است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Aderibigbe, S. A., Colucci-Gray, L., & Gray, D. (2014). Mentoring as a collaborative learning journey for teachers and student teachers: a critical constructivist perspective. *Teacher Education Advancement Network Journal*, 6(3), 17-27.
- Ali, Ö., & Cansu, K. (2019). Beginning Preschool Teachers' Views toward Mentoring Programs in Turkey. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 182-195.
- Allen, T. D., Eby, L. T., Chao, G. T., & Bauer, T. N. (2017). Taking stock of two relational aspects of organizational life: Tracing the history and shaping the future of socialization and mentoring research. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 324-337.
- Armstrong, P. S. 2011. "Full-time Mentors: A Qualitative Study of New Teacher Perceptions." Paper presented at Education Graduate Student Symposium. Winnipeg, Canada: Faculty of Graduate Studies of The University of Manitoba.
- 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.
- Ashton, K. (2021). Novice teacher agency in the multi-level language classroom. *Language, Culture and Curriculum*, 34(3), 242-256.
- Barkley, B. P. (2013). *Teacher perception of school culture and school climate in the leader in me schools and non leader in me schools*. The University of Southern Mississippi.
- Becker, A., & Yager, J. (2013). How to approach mentorship as a mentee. *The Academic Medicine Handbook: A Guide to Achievement and Fulfillment for Academic Faculty*, 157-162.
- Blair, D. V. (2008). Mentoring novice teachers: Developing a community of practice. *Research Studies in Music Education*, 30(2), 99-117.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Britton, E. D., Paine, L., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. Springer Science & Business Media.
- Brodeur, P., Larose, S., Tarabulsky, G. M., & Feng, B. (2017). Mentors' behavioral profiles and college adjustment in young adults participating in an academic mentoring program. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(1), 2-18.
- Bullough Jr, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher education*, 21(2), 143-155.
- Burger, J., Bellhäuser, H., & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103345.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage.
- Collie, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2018). Teachers' perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 74, 125-136.
- Creggan, K. A., & Creggan, C. (2020). Original Paper Supporting the Development of Novice Teachers: A Multi-tiered and Differentiated Approach.
- Dagnaw, A., & Asrat, A. (2019). Survey of mentors' roles in guiding and supporting novice teachers in Dangila district elementary schools, Ethiopia. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 9(2), 80-89.

- Daneshmandi, S., Fathi vajargah, K., Khorasani, A., & Ghlichlee, B. (2018). Studying the Consequences of applying Mentoring in order to empowering new faculty members: Content Analysis. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 9(34), 105-128. (In Persian).
- Daresh, J. C. (2002). *Teachers mentoring teachers: A practical approach to helping new and experienced staff*. Corwin Press.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. Washington, DC: National Staff Development Council.
- Desimone, L., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M., Schwartz, R., & Johnson, L. J. (2014). Formal and informal mentoring: Complementary, compensatory, or consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88–110.
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 1–16.
- Edinger, M. J. (2017). Online teacher professional development for gifted education: Examining the impact of a new pedagogical model. *Gifted Child Quarterly*, 61, 300–312.
- Egan, T. M., & Song, Z. (2008). Are facilitated mentoring programs beneficial? A randomized experimental field study. *Journal of vocational behavior*, 72(3), 351-362.
- Ewing, L. A. (2021). Mentoring novice teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 50-69.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gholam, A. (2018). A mentoring experience: From the perspective of a novice teacher. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 1-12.
- Gholipour, A., Akbari, M., & Rajabpour, E. (2022)². Presenting a Mentoring Model and Analyzing the Factors Affecting its Implementation. *Journal of Research in Human Resources Management*, 14(2), 125-154. (In Persian).
- Gholipour, A., Akbari, M. &, & rajabpour, E. (2022)¹. Identify Mentoring Consequences and Ranking of Them: A mixed Method. *Journal of Sustainable Human Resource Management*, 4(6), 27-7. doi: 10.22080/shrm.2022.3770 (In Persian).
- Gholipour, A., Mousavi, J & hashemi, M. (2016) .Exploring the Positive and Negative Roles of Mentoring on Improving Knowledge Sharing: Barriers and Solutions . *Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources* ,3 (10) ,51-72. (In Persian).
- Gibbons, L. K., & Cobb, P. (2017). Focusing on teacher learning opportunities to identify potentially productive coaching activities. *Journal of Teacher Education*, 68(4), 411–425.
- Goldrick, L. (2016). Support from the start: A 50-state review of policies on new educator induction and mentoring. *New Teacher Center*. Retrieved on 1 September, 2017 from: <https://pdfs.semanticscholar.org/daa2/d6d3b8e41d60d9cf9752ba7e8bcb577dbb5a.pdf>
- Gordon, E. J. (2017). Exploring the dyad: The relationship establishment between a novice physical education teacher and his mentor. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(1), 27-41.
- Gourneau, B. (2014). Challenges in the first year of teaching: Lessons learned in an elementary education resident teacher program. *Contemporary Issues in Education Research*, 7(4), 299–317.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk, & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning global perspectives, local designs* (pp. 3–21). San Francisco, CA: Pfeiffer
- Gurley, L. E. (2018). Educators' Preparation to Teach, Perceived Teaching Presence, and Perceived Teaching Presence Behaviors in Blended and Online Learning Environments. *Online learning*, 22(2), 197-220.
- Hairon, S., Loh, S. H., Lim, S. P., Govindani, S. N., Tan, J. K. T., & Tay, E. C. J. (2020). Structured mentoring: Principles for effective mentoring. *Educational Research for Policy and Practice*, 19(2), 105-123.
- Hallam, P. R., Chou, P. N., Hite, J. M., & Hite, S. J. (2012). Two contrasting models for mentoring as they affect retention of beginning teachers. *NASSP Bulletin*, 96(3), 243-278.
- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1055-1067.

- Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(2), 89–108.
- Hollins, E. R. (2011). The meaning of culture in learning to teach. *Studying diversity in teacher education*, 105-130.
- Hoogeveen, L., Van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 30–59.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction what the data tell us. *Phi delta kappan*, 93(8), 47-51.
- 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.
- Irannezhad, M., Aliasgari, M., Musapoor, N., & Niknam, .. Z. (2020). Induction Needs of Beginning Teachers of Primary Schools: Unmatched Challenges. *Journal of higher education curriculum studies*, 10(20), 289-308. (In Persian).
- Jiang, Z., Di Milia, L., Jiang, Y., & Jiang, X. (2020). Thriving at work: A mentoring-moderated process linking task identity and autonomy to job satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 118, 103373.
- Kent, A. M., Green, A. M., & Feldman, P. (2012). Fostering the success of new teachers: Developing lead teachers in a statewide teacher mentoring program. *Current Issues in Education*, 15(3).
- King, N., Horrocks, C., & Brooks, J. (2018). *Interviews in qualitative research*: Sage.
- Klages, W., Lundestad, M., & Sundar, P. R. (2019). Mentoring of newly qualified teachers in early childhood education and care centres. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 9(1): 103-118
- Kutsyuruba, B., L. Godden, and L. Tregunna. 2013. “Early-career Teacher Attrition and Retention: A Pan Canadian Document Analysis Study of Teacher Induction and Mentorship Programs. *Faculty of Education, Queens University*, 511
- Lapointe, É., & Vandenberghe, C. (2017). Supervisory mentoring and employee affective commitment and turnover: The critical role of contextual factors. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 98-107.
- Lisenbee, P. S., & Tan, P. (2019). Mentoring Novice Teachers to Advance Inclusive Mathematics Education. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 1-27.
- Majocha, E. F., Costa, M. A. M., Mpetta, M., Ara, N., Whalen, C. A., & Fernandes, T. A. (2017). Sustaining growth of novice teachers to leadership through mentorship process: A study of praxis in Brazil, Canada, Pakistan, and South Africa. *Cultures of Educational Leadership: Global and Intercultural Perspectives*, 195-219.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115, 1–47.
- Mousavi, M. P. S., Sohrabpour, Z., Anderson, E. L., Stemig-Vindedahl, A., Golden, D., Christenson, . . . Bühlmann, P. (2018). Stress and mental health in graduate school: How student empowerment creates lasting change. *Journal of Chemical Education*, 95, 1939–1946.
- Mullen, C. A., & Klimaitis, C. C. (2021). Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483(1), 19-35.
- Nasiri Valikboni, F., Ghanbari, S., & Sarchahani, Z. (2017). Designing Conceptual Model of Principals Development in Elementary School of Fars province. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 7(28), 1-26. (In Persian).
- Ng, S. W., & Kenneth Chan, T. M. (2014). Continuing professional development for middle leaders in primary schools in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 869-886.
- Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2008). *Teacher Supervision and Evaluation Theory into Practice* (2nd ed.). New York Wiley & Sons.
- O'Hara, S., Bookmyer, J., Pritchard, R., & Martin, R. (2020). Mentoring secondary novice teachers to develop the academic language of English language learners. *Journal of Educational Research and Practice*, 10(1), 26-40.
- Ostādrahimi, M. ,., Ārāste, H., & Abdollāhi, B. (2020). Investigating the relationship between mentoring and self-efficacy of novice teachers. *Journal of Educational Innovations*, 19(4), 113-136. doi: 10.22034/jei.2020.121551 (In Persian).

- Paula, L., & Grinfelde, A. (2018). The Role of Mentoring in Professional Socialization of Novice Teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(3), 364-379.
- Peters, S. J., & Jolly, J. L. (2018). The influence of professional development in gifted education on the frequency of instructional practices. *The Australian Educational Researcher*, 45, 473-491
- Petrovska, S., Sivevska, D., & Runceva, J. (2018). Establishment and functionality of the system of professional development of teachers in Republic of Macedonia. *Knowledge-International Journal, Scientific and Applicative Papers*, 26(2).
- Portner, H. (2008). *Mentoring new teachers*. Corwin Press.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2006). Perceptions of organizational change: a stress and coping perspective. *Journal of applied psychology*, 91(5), 1154.
- Richard, O. C., Ismail, K. M., Bhuian, S. N., & Taylor, E. C. (2009). Mentoring in supervisor-subordinate dyads: Antecedents, consequences, and test of a mediation model of mentorship. *Journal of Business Research*, 62(11), 1110-1118.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and teacher education*, 36, 166-177.
- Ross, B., & Gage, K. (2006). Global perspectives on blended learning: Insight from WebCT and our customers in higher education. *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 155-168.
- Sewell, A., Hansen, S., & Weir, K. (2017). Enhancing the capabilities of associate teachers in the practicum: A New Zealand case study. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 52(1), 21-39.
- Shanks, R., Attard Tonna, M., Krøjgaard, F., Annette Paaske, K., Robson, D., & Bjerkholt, E. (2022). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional development in education*, 48(5), 751-765.
- Sienkiewicz, L. (2016). *Competency-based human resources management. The lifelong learning perspective*. Translated by Javad Pourkarimi and Mohammad Farzaneh, Tehran: Tehran Academic Jihad Organization. (In Persian).
- Sikma, L. M. (2019). Moving beyond induction and mentoring: The influence of networks on novice teacher experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(3), 317-341.
- Smith, K., & Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre- service teacher education and in- service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 293-310.
- Sparks, C., Lonsdale, C., Dimmock, J., & Jackson, B. (2017). An intervention to improve teachers' interpersonally involving instructional practices in high school physical education: Implications for student relatedness support and in-class experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 39(2), 120-133.
- Stone, E. (2015). If not us, then who?. *Kappa Delta Pi Record*, 51(3), 126-130.
- Taghavi, H., Khaghanizadeh, M., & Ebadi, A. (2019). The Components of Guidance on the Basis of Analyzing the Themes of Islamic Scriptures. *Research in Islamic Education Issues*, 27(44), 139-164. (In Persian).
- Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The elementary school journal*, 110(2), 228-245.
- Van Ginkel, G., H. Oolbakkink, P. C. Meijer, and N. Verloop. (2016). "Adapting Mentoring to Individual Differences in Novice Teacher Learning: the Mentor's Viewpoint." *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 22 (2): 198-218. doi:10.1080/13540602.2015.1055438.
- Van Nuland, S. (2011). "Teacher Education in Canada." *Journal of Education for Teaching* 37 (4):409-421. doi:10.1080/02607476.2011.611222.
- Van Vianen, A. E., Rosenauer, D., Homan, A. C., Horstmeier, C. A., & Voelpel, S. C. (2018). Career mentoring in context: A multilevel study on differentiated career mentoring and career mentoring climate. *Human Resource Management*, 57(2), 583-599.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards- based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546.
- Warsame, K., & Valles, J. (2018). An analysis of effective support structures for novice teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(1), 17-42.

- Wexler, L. J. (2019). Working together within a system: Educative mentoring and novice teacher learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(1), 44-67.
- Williams, D. (2008). *Principals' professional development: Perceptions of the effect professional development has on improving student achievement*. The Florida State University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Wronka, M. (2012). The Role of Mentoring in Organizational Learning: Case Study on the University. In *Knowledge and Learning: Global Empowerment; Proceedings of the Management, Knowledge and Learning International Conference 2012* (pp. 627-639). International School for Social and Business Studies, Celje, Slovenia.
- Yaghoob Nezhad, N., Behranghi, M & Zeinabadi, H. (2016). Expectations of novice teacher about parents, Results of mixed method research at primary school in Tehran City, *Education Journal*, 22(2), 5-20. magiran.com/p1706606 (In Persian).
- Yazdani, Z., Karami, M., & Ghorrooneh, D. (2022). Representing the Principals Perceptions and Lived Experiences of the Professional Development: A Qualitative Study. *Journal of Sustainable Human Resource Management*, 4(6), 51-29. doi: 10.22080/shrm.2022.3821 (In Persian).
- Young, D. Y. (2011). *Educational leadership and the perceptions of principals and vice principals in Manitoba on their professional development*. Ph.D Dissertation in Educational Leadership Faculty of Education, The University of Manitoba.
- Zembytska, M. (2016). Mentoring as the core element of new teacher induction in the USA: Policies and practices. *Порівняльна професійна педагогіка*, (6 (2)), 67-73.