

A Phenomenological Study of Mentoring as a Method for Professional Development of Preschool Educators

Elaheh Khorasanchi¹, Ebrahim Talae²* & Golnar Mehran³

1. M.A. in Curriculum Planning, Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran. Email: elaheh.khorasanchi@gmail.com
2. Corresponding author: Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. Email: e.talae@modares.ac.ir
3. Department of Educational Administration and Planning, Faculty of Education and Psychology, Alzahra University, Tehran, Iran. Email: gmehran@alzahra.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Keywords:

Mentoring, Professional development, Early childhood, Early childhood education.

ABSTRACT

The aim of this study is to explain the nature of mentoring as a new method of professional development for Early Childhood Educators (ECE). Given the importance of educators' role in improving the quality of preschool education, the professional development of this influential group, who have mostly not received formal pre-service training - is of great importance. However, traditional professional development models have failed to have a significant impact, and research has pointed to reasons such as lack of attention to the needs of mentors, the cycle of theory and practice, and prescriptive training. This study proposes an alternative model called mentoring and seeks to understand its nature and discover what it is through phenomenology, which focuses on understanding the essence of experiences related to a phenomenon. For this purpose, the lived experience of five mentors who have been working with preschool teachers for many years (purposive sampling) was analyzed. Then, to ensure the findings, the results were compared with a synthesis of previous research using the triangulation model. Finally, the research findings are categorized into three themes that provide practical guidelines for the professional development of preschool educators.

Article history:

Received: 26 July 2025

Received: 7 September 2025

Accepted: 29 September 2025

Published: 20 December 2025

Cite this article: Khorasanchi, E., Talae, E., & Mehran, G. (2025). A phenomenological study of mentoring as a method for professional development of preschool educators. *Curriculum Studies in Teacher Education & Development*, 1(3), 3-25. <http://doi.org/10.22034/jsted.2025.537088.1033>



This article is based on the M.A. thesis of Elaheh Khorasanchi at Alzahra University.
© The Author(s).
Publisher: Iranian Curriculum Studies Association.

Extended Abstract

Introduction

Preschool educators are key agents in the delivery of high-quality early childhood education. Despite their vital role, many educators in Iran lack access to formal pre-service training. Traditional models of professional development have often failed to meet their needs due to their top-down, prescriptive nature and limited integration of theory and practice. As global research increasingly emphasizes the importance of responsive, context-sensitive approaches to professional development, mentoring has emerged as a promising alternative. This study explores the essence and nature of mentoring as a professional development method for preschool educators through a phenomenological lens, aiming to offer a deeper conceptual and practical understanding of this approach.

Methodology

This research employed a qualitative phenomenological methodology, which is particularly suitable for exploring the lived experiences and meanings attributed to a phenomenon by those who have directly encountered it. Participants included five early childhood professionals selected through criterion sampling. These individuals met the following criteria: (1) direct experience with young children and their educators, (2) a demonstrated commitment to child development, and (3) a progressive, non-behaviorist approach to teaching and learning.

Data were collected through in-depth, semi-structured interviews and analyzed using open and axial coding until thematic saturation was achieved. The key guiding question was: “How does a mentor support the professional growth of early childhood educators?” To validate the findings and strengthen theoretical grounding, the interview data were triangulated with a research synthesis of over 30 global sources, including books and peer-reviewed articles on mentoring in early childhood education. The synthesis examined mentoring’s definitions, principles, benefits, and historical development from 1976 to recent years, incorporating global perspectives.

Findings and Conclusion

The data analysis, primarily based on in-depth interviews, was conducted using open and axial coding methods. The results of its analysis are presented in this section, and these findings are discussed in the context of other findings in the literature. A common finding among all interviewees was the principle that mentoring is a relationship-based process in which a more experienced learner (mentor) encourages other individuals (mentees) to manage their own learning in a way that enables mentees to become self-reliant in acquiring knowledge, skills, creating continuous motivation to do the work, and enhancing the personal and professional capacities of individuals. This process is governed by principles that guarantee quality. According to the data classification, the nature of the mentoring phenomenon can be considered to contain three main parts. The data led to the identification of three main dimensions of the mentoring experience:

1. Definition of Roles

The analysis of the findings shows that mentoring involves two main roles: mentor and mentee. The mentee is someone who enters into a mentoring relationship with the mentor to achieve personal and professional development towards a specific goal. The mentor is an experienced, role model, and expert in the subject matter who, by using capabilities such as facilitation, guidance, leadership, and review, leads to the personal and professional growth of the individual in a specific field.

A mentor supports the individual in becoming empowered to develop self-sufficiency. Every mentor needs to be equipped with knowledge, skills, and attitudes, with a clear differentiation

between the mentor and mentee's responsibilities, emphasizing the mentor's function as a facilitator rather than an instructor.

2. Definition of Principles

Core values governing the mentoring relationship included:

1. Self-knowledge and self-awareness are intertwined with professional development.
2. Listening-based communication is a key factor in effectiveness
3. Choice and time foster an independent mind in growth.
4. Motivation and energy are necessary to move on the path of growth.
5. Rethinking is a way of learning and recreating.
6. The applicability of content ensures learning.
7. All humans are perfect, there are only limitations to their full expression

These findings were supported by theoretical models such as Vella's (1995) "Learning to Listen" and Erhard et al.'s (2017) ontological leadership model, which emphasize adult learning and human-centered leadership, respectively. Together, they provided the analytical lenses through which mentoring was interpreted and defined.

3. Definition of Process

Mentoring was seen as a dynamic, evolving process that supports the mentee's independent learning, professional motivation, and personal growth. The process is guided by a structure, yet remains flexible and responsive to individual needs.

The process in mentoring process consists of operations and steps required to achieve a specific goal. These steps include the characteristics that enable the goal to be achieved. The five characteristics of this process are: communication-oriented, growth-oriented, educational, participatory, and purposeful.

The main question of this research was: What is the nature of mentoring in early childhood professional development services? In response to this question, mentoring can be described as a process where a more experienced learner (mentor) encourages other individuals (mentees) to manage their own learning in such a way that mentees become self-reliant in acquiring new knowledge, skills while maintaining continuous motivation for work. This process enhances individuals' personal and professional capacities.

Considering this definition, the phenomenon of mentoring possesses the capability of incorporating professionalism components and acknowledging individual differences. The main characteristics of this process, as highlighted in this research, include:

- Relationship-oriented
- Goal-oriented and time-bound
- Collaborative
- Educational

Therefore, when a process is structured based on relationships and collaboration and imparts education through goal-oriented and time-bound frameworks, it can effectively address the needs of learners.

In Iran, mentoring emerges as a meaningful alternative to traditional professional development models for early childhood educators. Instead of imposing knowledge from the top down, this method fosters an environment of collaborative reflection, empowerment, and continuous learning. This study presents a new conceptual framework, grounded in local experiences and global research, which positions mentoring as a sustainable and human-centered model for teacher development in early childhood education.

متورینگ در توسعه حرفه‌ای مربیان پیش دبستانی: واکاوی پدیدارشناسانه تجربه منتورها

الهه خراسانچی^۱ ID، ابراهیم طلائی^۲ ID* و گلنار مهران^۳ ID

۱. دانش آموخته کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. رایانامه: elaheh.khorasanchi@gmail.com
۲. نویسنده مسئول: گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران. رایانامه: e.talace@modares.ac.ir
۳. گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. رایانامه: gmehran@alzahra.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله اصیل پژوهشی کلید واژه‌ها: متورینگ، توسعه حرفه‌ای، پیش دبستان، مربی پیش دبستان.	هدف این پژوهش، تبیین ماهیت متورینگ، به عنوان شیوه نوینی از توسعه حرفه‌ای مربیان اوان کودکی (تاک) است. با توجه به اهمیت نقش مربیان در ارتقای کیفیت آموزش پیش از دبستان، الگوهای سنتی توسعه حرفه‌ای نتوانسته اثرگذاری قابل توجهی داشته باشد و تحقیقات به عللی همچون عدم توجه به نیاز مربیان، چرخه تئوری و عمل و آموزش‌های تجویزی اشاره کرده‌اند. این تحقیق، الگوی متورینگ را پیشنهاد داده است. با توجه به ماهیت مسئله که نیازمند واکاوی عمیق و کسب شناخت بود، در مرحله نخست از روش پدیدارشناسی استفاده شد؛ روشی که بر فهم ماهیت تجربه‌های افراد درباره یک پدیده تمرکز دارد. بر این اساس، تجربه زیسته‌ی پنج متور که با مربیان پیش از دبستان همکاری داشته‌اند، با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، مورد واکاوی قرار گرفت. سپس، به منظور اطمینان از یافته‌ها، با راهبرد سه‌سویه‌سازی، یافته‌های این بخش با نتایج سنتزپژوهی تحقیقات پیشین مورد مقایسه قرار گرفت. بر اساس یافته‌ها، متورینگ به‌عنوان فرایندی تعریف شد که در آن یادگیرنده‌ای باتجربه‌تر (متور)، افراد دیگر (منتی‌ها) را برای مدیریت یادگیری خویش ترغیب و هدایت می‌کند. این فرایند در سه مضمون تعریف نقش‌ها، اصول و فرایند متورینگ دسته‌بندی شد؛ مضامینی که در نهایت رهنمودهای عملی معناداری را برای توسعه‌ی حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستان فراهم می‌آورند.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۶/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۰۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۲۹

استناد به این مقاله: خراسانچی، الهه؛ طلائی، ابراهیم و مهران، گلنار. (۱۴۰۴). متورینگ در توسعه حرفه‌ای مربیان پیش دبستانی: واکاوی پدیدارشناسانه تجربه منتورها. *مطالعات برنامه درسی در تربیت و بالندگی معلم*، ۱ (۳)، ۳-۳۴. <http://doi.org/10.22034/jcsted.2025.537088.1033>

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد الهه خراسانچی در دانشگاه الزهراء است.

© نویسندگان.

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.



مقدمه

هرچند برنامه‌های درسی ممکن است با دقت و ظرافت طراحی شوند، اما در صورتی که مربیان از توانمندی‌های لازم برای اجرای مؤثر آن برخوردار نباشند، چشم‌اندازهای تعیین شده تحقق نخواهد یافت. این مسئله در دوره‌ی کودکی - که سال‌هایی سرنوشت‌ساز در رشد و یادگیری است - اهمیتی دوچندان می‌یابد، زیرا کیفیت عملکرد مربیان در این دوره تأثیر مستقیم بر مسیر رشد کودکان دارد.

صلاحیت مربیان اوان کودکی، مبحثی است که از دهه ۱۹۷۰ توسعه‌ای جهانی یافت و گرچه در ابتدا، بیشتر بر جنبه‌های اقتصادی تمرکز داشت، با گذشت زمان اهمیت اجتماعی و آموزشی آن نیز برجسته شد و به سمت کیفیت‌گرایی پیش رفت (Vandenbroeck et al., 2016). پژوهش‌ها کیفیت‌گرایی را با ارتقای صلاحیت مربیان به واسطه‌ی خدمات توسعه‌ی حرفه‌ای مرتبط می‌دانند (Adey, 2004).

پژوهش‌های نظری دهه‌ی ۱۹۹۰ میلادی، ضرورت حساس‌سازی نسبت به تربیت اوان کودکی و توجهات اقتصادی - آموزشی آن را به‌حدی برجسته ساخت که بسیاری از کشورها به‌طور جدی در مسیر عملیاتی کردن دوره‌های پیش‌دبستانی باکیفیت گام برداشتند (Talae & Bozorg, 2015). ضرورت این حوزه به اندازه‌ای است که پس از همه‌گیری کووید-۱۹، وزارت آموزش و پرورش بریتانیا بودجه‌ای ۱۸۰ میلیون پوندی با عنوان «بازیابی آموزش اوان کودکی» اختصاص داد؛ برنامه‌ای که به‌صورت دوره‌های ضمن خدمت تحت عنوان «برنامه‌ی منتور و متخصص اوان کودکی» برای مربیان سال‌های پیش‌دبستان ارائه شد (Ecorys UK & Sylva, 2025). افزون بر این، چندین ایالت در آمریکا نیز در تدوین استراتژی‌های توسعه‌ی حرفه‌ای مربیان پیش‌دبستان، ایجاد استانداردهای ملی و منسجم برای آموزش - از جمله روش‌های منتورینگ - را به‌عنوان یکی از اولویت‌های فوری خود تعیین کرده‌اند (NAEYC, 2023, Etemadfar et al., 2014).

در پروژه‌ی «مطالعات کودکی در ایران»، رتبه‌ی میانگین مراکز پیش‌دبستان در شش استان، نشان‌دهنده‌ی کیفیت بسیار پایین این مراکز - در بازه‌ای میان «ناکافی» تا «کم» - بوده است (Ghafoorinejad et al., 2017). یکی از مؤلفه‌های ابزار استاندارد آکرز^۱ (ابزاری که در این پژوهش نیز مورد استفاده قرار گرفته)، «تعاملات مربی و کودک» است. بر اساس این شاخص می‌توان نتیجه گرفت که یکی از عوامل مؤثر بر کیفیت پایین مراکز پیش‌دبستانی، فقدان صلاحیت حرفه‌ای مربیان است. همچنین، در پژوهشی که Bahmanpour (2017) در شهر تهران و شهرستان زرنند انجام داده است، ویژگی‌هایی در مراکز پیش‌دبستانی مشاهده شد که با اصول تعلیم و تربیت مندرج در اسناد فرادستی^۲ - اسنادی که می‌توانند جهت حرکت به سوی کیفیت‌گرایی را تعیین کنند - در تضاد بوده‌اند.

در حالی که پژوهش‌های داخلی کیفیت ناکافی مراکز پیش‌دبستانی ایران و کمبود صلاحیت حرفه‌ای مربیان را نشان می‌دهند، به‌نظر می‌رسد راهکارهای نوینی همچون منتورینگ - و به‌ویژه تجربه زیسته منتورهای ایرانی - به‌عنوان رویکردی مؤثر برای رفع این چالش، کمتر مورد واکاوی قرار گرفته است. این خلأ پژوهشی، ضرورت انجام مطالعه‌ای را برجسته می‌سازد که با تمرکز بر فهم ماهیت منتورینگ از دیدگاه منتورها و بهره‌گیری هم‌زمان از تجربه‌های مشابه در سطح بین‌المللی، به درکی ژرف‌تر از این پدیده دست یابد. بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش چنین طرح می‌شود: ماهیت منتورینگ در خدمات رشد حرفه‌ای اوان کودکی چیست؟

از آنجا که هدف پژوهش، دستیابی به درکی عمیق از تجربه‌های منتورهای اوان کودکی در ایران است - تجربه‌هایی که فهم آن‌ها مستلزم واکاوی جهان ذهنی مشارکت‌کنندگان و معنایابی پدیده‌هاست - روش پدیدارشناسی به عنوان روش اصلی انتخاب شد. افزون بر این، برای افزایش اعتبار و غنای یافته‌ها، داده‌هایی از مطالعات بین‌المللی در حوزه منتورینگ نیز از طریق سنتز پژوهی

^۱ Ecers

^۲ منظور از اسناد فرادستی، طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، سند تحول بنیادین تعلیم و تربیت، فلسفه‌ی تربیت جمهوری اسلامی ایران و سند برنامه درسی ملیاست.

گردآوری و تحلیل گردید. در نتیجه، تصویری نوین و جامع از ماهیت منتورینگ به دست آمد؛ تصویری که هم بر بستر بومی استوار است و هم از تجارب جهانی بهره می‌گیرد.

پیشینه نظری و پژوهشی مطالعات منتورینگ

بررسی تاریخی منتورینگ

از جمله نخستین پژوهشگرانی که به بررسی مبانی منتورینگ پرداخت، Kram (1985) است که در کتاب خود به «بذره‌های تحقیقات منتورینگ» و شکل‌گیری اولیه این حوزه اشاره می‌کند. پیش از او، Levinson et al. (1978) منتورینگ آموزشی را در چارچوب دیدگاه‌های ساخت‌وسازگرایی^۱ و رشدگرایی^۲ تبیین کرده بود. او بر این باور بود که توانایی‌ها از طریق تلاش و یادگیری رشد می‌کنند و ساخت دانش توسط خود فرد شکل می‌گیرد.

توجه به مبانی نظری منتورینگ، در سال‌های متمادی کمرنگ بوده است (Rice, 2007). (Ehrich et al. (2001) در مطالعه‌ای با عنوان «پر کردن شکاف میان عمل و نظریه در منتورینگ» نشان دادند که بسیاری از پژوهشگران، به‌ویژه در حوزه منتورینگ آموزشی، توجه کمی به آثار نخستین و بنیادینی مانند Kram (1985) داشته‌اند که به تبیین مبانی نظری منتورینگ پرداخته بود. یافته‌های آنان حاکی از آن است که بخش قابل توجهی از مطالعات منتورینگ (حدود ۳۵٪ در حوزه کسب‌وکار^۳ و ۱۵٪ در حوزه آموزشی^۴) به‌ندرت به مبانی نظری استناد کرده‌اند. به نظر می‌رسد بسیاری از این پژوهش‌ها بر اساس ایده‌های ضمنی درباره‌ی چیستی و چگونگی منتورینگ پیش رفته‌اند، بدون آنکه به طور صریح بنیان‌های نظری خود را مشخص سازند (Erich et al., 2001).

(Erich et al. (2001) مطالعات مطالعات مرتبط با منتورینگ آموزشی را در شش دسته طبقه‌بندی کرده‌اند: نظریه‌های رشدی، نظریه‌های یادگیری بزرگسالان، نظریه تبادل اجتماعی، نظریه‌های یادگیری، نظریه‌های رهبری و الگوهای رشد و توسعه مهارت (کوچینگ)؛ و در نهایت، الگویی مبتنی بر دیدگاه خود ارائه کرده‌اند.

در پژوهش‌های داخلی ایران در زمینه منتورینگ، ۱۴ مقاله مورد بررسی قرار گرفت. به جز مطالعه Etemadfar et al. (2014) که بررسی جامع‌تری از مبانی نظری ارائه داده بود، دیگر مقالات تنها به ارائه پشتوانه‌های نظری مختصر بسنده کرده‌اند. در سال ۲۰۰۷، دو اثر مهم که شفافیت بیشتری به مبانی منتورینگ بخشیدند، منتشر شد: مقاله Rice با عنوان «دانش منتور: تأثیر نظریه و عمل» و کتاب «راهنمای منتورینگ در محیط کار» نوشته (Ragins and Kram (2007). خلاصه این پژوهش‌ها در جدول ۱ گردآوری شده است و امکان بهره‌برداری در پژوهش‌های آتی در حوزه منتورینگ را نیز فراهم می‌آورد.

1 Constructivism

2 Growth Mindset

3 Business Mentorship

4 Educational Mentorship

جدول ۱

بررسی الگوهای نظری منتورینگ

مبانی نظری الگوهای کوچینگ

Etemadfar et al. (2014)	Ragind & Kram (2008)	Rice (2007)	Erich et al. (2001)
نظریه‌های سازگرای چوون:	چشم‌انداز شبکه اجتماعی	نظریه‌های یادگیری بزرگسال	نظریات رشدی
نظریه یادگیری اجتماعی بندورا	نظریه رشد بزرگسالان	یادگیری تجربی کلب	نظریات یادگیری بزرگسالان
و نظریه فرهنگی اجتماعی و یگوستکی	دیدگاه هوش هیجانی	نظریه حمایت و چالش دالوز	نظریات تبادل اجتماعی
محیط یادگیری شاگردی شناختی و یادگیری تلفیقی	نظریه تغییر عمدی	کوچینگ بازنگرانه‌ی شون	نظریات یادگیری
	دیدگاه یادگیری شغلی	موقعیت یادگیری ویگوتسکی	نظریات راهبری
	رویکرد متقابل انضباطی		الگوی رشد کوچینگ
	رویکرد خانوادگی		

در بررسی ماهیت و چرایی منتورینگ، (Safdari and gharoone (2021) به ضرورت‌های سازمانی و فردی آن اشاره کرده‌اند. از منظر سازمانی، حضور منتور به تحقق استراتژی‌ها و اهداف سازمانی کمک می‌کند و پژوهش‌ها نقش گسترده‌ی فعالیت‌های منتورینگ در طولانی‌مدت را بر این اثربخشی تأیید کرده‌اند (Adey, 2004).

Soufi et al. (2016) نیز معتقدند که منتورینگ در مدارس آمریکا و اروپا کاربرد روزافزونی دارد. برای مثال، برنامه منتورینگ «بازیابی آموزش اوان کودکی» در بریتانیا، که ابتدا به صورت آزمایشی اجرا شد، به مرور در سطح ملی گسترش یافت تا تمامی مراکز و سازمان‌های این کشور بتوانند از آن بهره‌مند شوند (Ecorys UK & Sylva, 2025).

ضرورت‌های فردی برنامه‌های منتورینگ با بررسی تأثیرات آن بر منتور، منتی و کودک مشخص می‌شود و جمع‌بندی این ابعاد تأثیرات در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲

تأثیرات برنامه‌های منتورینگ در ابعاد سه‌گانه

تأثیرات برنامه‌های منتورینگ	ابعاد
ارتقای رضایت، ارزش درونی و هم‌افزایی حرفه‌ای (Johnson & Ridley, 2018; Nolan et al., 2012; Allen et al., 2009)	منتور
نوسازی شخصی و حرفه‌ای، قدرت و زندگی تازه دادن به شغل (Allen et al., 2009; Johnson & Ridley, 2018)	
شناسایی به وسیله سازمان‌ها به عنوان استعداد رشدیابنده و تولید کننده (Johnson & Ridley, 2018)	
بهبود موفقیت شغلی (Allen et al., 2009)	
مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی حتی در شرایط پر فشار، بهبود کارآمدی، اتخاذ تصمیمات بهینه، عملکرد نوآورانه و پذیرش آسان‌تر اشتباهات (Nolan et al., 2012; Brown, 2010; Coombe, 2011; khoshhal, 2024)	مربی / منتی
ارتقای اعتماد در حمایت از رشد کودکان (Ecorys UK & Sylva 2025)	
یادگیری‌های عمیق درباره تئوری‌هایی رشد کودکان/انتقال موثر دانش و مهارت/ کسب مهارت در چگونگی سازماندهی کلاس و حساسیت به نیازهای کودکان (Karimi & yazdi, 2014; Brown, 2010; Dwyer et al., 2013)	
(Nolan et al., 2012;)	
تغییر دیدگاه‌ی مربیان (Brown, 2010)	
بهبود هویت حرفه‌ای و ارتقای دستمزد (Allen et al., 2009; Johnson & Ridley, 2018)	
کشف راه‌هایی برای ساخت ارتباطات مشارکتی (Nolan et al., 2012)	

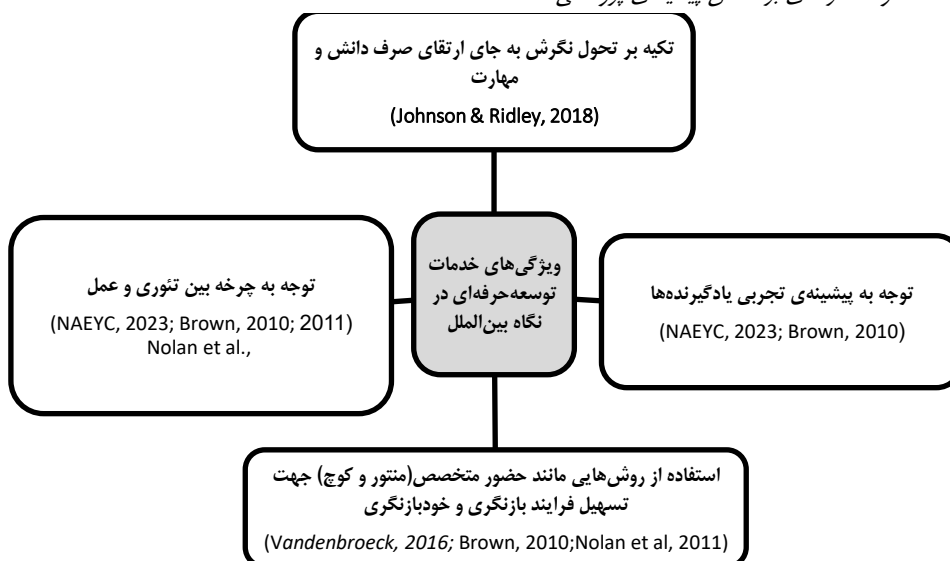
کودک رشد در ابعاد شخصی، اجتماعی، عاطفی، ارتباطی و زبانی (Ecorys UK & Sylva, 2025) بهبود یادگیری‌های کودکان به خصوص در برنامه‌های منتورینگ با مدت زمان ۱ یا ۲ سال، افزایش آمادگی برای ورود به سال‌های اولیه دبستان، مدیریت نیازهای ویژه برای مثال محدودیت‌های زبانی (Dwyer et al., 2013)

مروری بر ویژگی‌های مطلوب توسعه حرفه‌ای مربیان در پژوهش‌های پیشین

سنتز پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که خدمات توسعه حرفه‌ای دارای ویژگی‌هایی است که به‌طور خلاصه در شکل ۱ جمع‌بندی شده‌اند:

شکل ۱

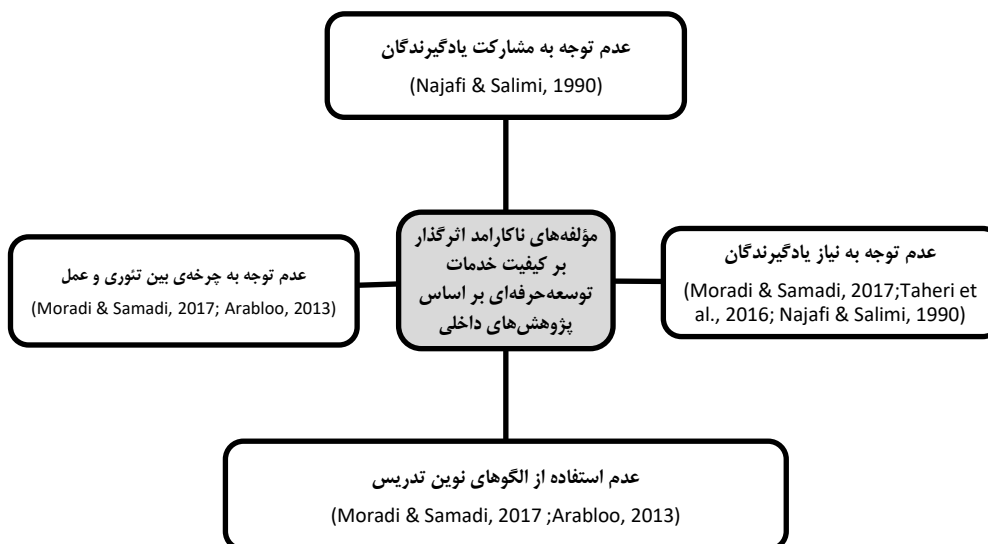
ویژگی‌های خدمات توسعه حرفه‌ای بر اساس پیشینه‌ی پژوهشی



در پژوهش‌هایی که با هدف بررسی تجربیات معلمان در آموزش‌های ضمن خدمت در ایران انجام شد، نتایج نشان داد که میزان مطلوبیت این آموزش‌ها با حد مطلوب فاصله زیادی داشته و کیفیت آن کمتر از حد متوسط بود (Moradi & Samadi, 2017) در شکل ۲، مؤلفه‌های ناکارآمد مؤثر بر کیفیت خدمات توسعه حرفه‌ای داخلی نشان داده شده است.

شکل ۲

مؤلفه‌های ناکارآمد اثرگذار بر کیفیت خدمات توسعه حرفه‌ای بر اساس پژوهش‌های داخلی



مقایسه شکل‌های ۱ و ۲ نشان می‌دهد که انگاره‌های ناکارآمد از دیرباز در آموزش ضمن خدمت ایران ریشه داشته است. پیش از این، پژوهش (Najafi and Salimi (1990) حدود ۳۰ سال پیش با موضوع «تحلیل برنامه‌های آموزش ضمن خدمت معلمان» بر لزوم مشارکت فعال معلمان در تعیین محتوای آموزش‌ها و طراحی مبتنی بر نیازسنجی تأکید کرده بودند. هرچند خدمات ضمن خدمت در ایران قدمتی نزدیک به یک قرن دارد (Moradi & Samadi, 2017; Daneshmandi et al., 2017). برخی مؤلفه‌های ناکارآمد همچنان کیفیت این آموزش‌ها را تحت تأثیر قرار داده‌اند.

ناکارآمدی‌های موجود در آموزش‌ها ریشه در مفروضات پنهان آن‌ها دارد، به‌ویژه دیدگاهی مبتنی بر کمبودها^۱. در این دیدگاه، مربی به عنوان فردی تهی پنداشته می‌شود و انگیزه‌ها و نیازهای حرفه‌ای او نادیده گرفته می‌شود. بنابراین، آموزش‌های تجویزی با این باور شکل می‌گیرند که استاد برتر باید دانشی را به مربی منتقل کند؛ دانشی که اغلب امکان کاربرد فوری در عمل را ندارد (Talaee & Bozorg, 2015).

با توجه به ویژگی‌های مطرح شده در منتورینگ، این روش می‌تواند خلأ یادشده را پر کند و از این رو، بررسی چابستی و کاربرد منتورینگ در این پژوهش اهمیت دارد.

واکاوی مفهوم منتورینگ بر اساس پیشینه پژوهشی

یکی از شیوه‌های نوین توسعه حرفه‌ای، که قابلیت تغییر دیدگاه کاستی‌نگر و ارتقای کیفیت کار مربیان را دارد، منتورینگ است (Wong & Waniganayake, 2013; Etemadfar et al., 2014; NAEYC, 2023). زادگاه مفهوم منتورینگ را بسیاری در افسانه‌های هومر^۲ می‌دانند؛ در این داستان، شخصی به نام منتور مسئول تربیت فرزند اودیسه^۳ در غیاب پدر می‌شود. همچنین شایان ذکر است که دو نوع متمایز از مفهوم منتورینگ قابل شناسایی است: منتورینگ آمریکایی و منتورینگ اروپایی. در شمال آمریکا، منتورینگ هنوز بسیار شبیه به ریشه‌های تاریخی آن است؛ یادگیرنده که فردی کم‌تجربه‌تر است، توسط فردی مسن‌تر و قدرتمندتر هدایت می‌شود. هدف در ارتباط منتورینگ آمریکایی، به عهده گرفتن و تکفل شخص برای بهبود توانمندی‌های او است (Klasen & Clutterbuck, 2002, p. 8). در مقابل، در منتورینگ اروپایی، منتور لزوماً ارشد یا قدرتمندتر نیست، بلکه تجربه بیشتری دارد و تمرکز بر توسعه مهارت‌ها و در نهایت خودمدیریتی یادگیرنده است (Klasen & Clutterbuck, 2002).

روش پژوهش

رویکرد این پژوهش کیفی است زیرا این نوع پژوهش به درک معنا و تجربه پدیده‌ها از دیدگاه افراد و بررسی چگونگی روابط، موقعیت‌ها و تعاملات مرتبط با آن می‌پردازد (Brown, 2010). منتورینگ هم پدیده‌ای است که در تجربه و عمل کسانی شکل می‌گیرد که آن را به کار بسته‌اند و بررسی آن مستلزم کشف و تحلیل ارتباط میان عناصر شکل‌دهنده این پدیده است.

نمونه این پژوهش شامل پنج نفر از متخصصان حوزه اوان کودکی بود که تجربه کار مستقیم با کودکان و مربیان را داشتند. در این پژوهش، نوع مطالعه و نحوه استفاده از داده‌ها به دقت تعیین شد و همچنین رضایت شرکت‌کنندگان و تعهد پژوهشگران به حفظ دقت و محرمانگی نظرات آنان به عنوان اصول اخلاق پژوهش رعایت گردید. روش نمونه‌گیری از نوع ملاک‌محور بود و افرادی برای مصاحبه انتخاب شدند که دارای سه ویژگی اصلی بودند: تجربه کار مستقیم با کودکان و مربیان، دغدغه‌مندی و علاقه‌مندی به حوزه کودکی بر اساس فعالیت‌ها و تحصیلاتشان، و نگرش پیشرو و نوین نسبت به رشد و کودکی، به‌ویژه نداشتن رویکردهای صرفاً رفتارگرا.

با استفاده از مصاحبه عمیق و غیرساختاری و با رویکرد پدیدارشناسی، با منتورها گفتگو شد. پرسش اصلی این مصاحبه به صورت باز مطرح گردید: «یک منتور چگونه به رشد مربیان اوان کودکی کمک می‌کند؟ تجربیات شما در این زمینه چیست؟»

1 The Defect Approach

2 Homer

3 Odyssey

طبق نظر Husserl، در پدیدارشناسی تلاش بر آن است تا فراتر از نگرش طبیعی نسبت به پدیده‌ها حرکت کنیم؛ نگرشی که از طریق حذف پیش‌فرض‌ها، امکان مشاهده و درک ماهیت اساسی پدیده را فراهم می‌سازد (Ghoddousi et al., 2017). پدیدارشناسی به واسطه امکانی که برای مطالعه منتورینگ و توصیف آن با در نظر گرفتن نحوه بروز و تجلی آنها را قبل از هر گونه ارزش‌گذاری ایجاد می‌کند (Emami Sigaroodi et al., 2012)، روشی مناسب برای پاسخ به سؤال پژوهش بود. برای گردآوری داده‌ها، از مصاحبه‌های طولانی استفاده شد که تا رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه یافت. منظور از عمق، ادامه مصاحبه با هر منتور تا زمانی بود که دیگر محتوای تازه‌ای ارائه نمی‌کرد. منظور از طول مصاحبه‌ها نیز این بود که هرگاه یک منتور جدید محتوای متفاوتی نسبت به آنچه منتورهای پیشین ارائه کرده بودند بیان می‌کرد، فرد جدیدی برای مصاحبه انتخاب می‌شد تا داده‌های جدید گردآوری شود. برای کشف ماهیت منتورینگ، تنها تکیه بر نظر متخصصان داخلی کافی نبود. بنابراین، با استفاده از روش سنتز پژوهشی، داده‌های مربوط به منتورینگ از بیش از ۳۰ منبع گردآوری شد تا ویژگی‌ها، چپستی، تاریخچه، اثرات، ضرورت و برنامه‌های منتورینگ در مقالات و کتاب‌ها شفاف‌سازی شود. این اطلاعات سپس با محتوای مصاحبه‌ها مقایسه و تلفیق گردید تا دیدی جامع و منسجم از پدیده حاصل شود. روش سنتز پژوهشی بر این اصل استوار است که علم توانایی تجمیع و سازماندهی نظام‌مند دانش‌های تولید شده پیشین را دارد و این امر امکان درک بهتر و دقیق‌تر ماهیت پدیده را فراهم می‌کند (Talae & Bozorg, 2015).

در تعیین منابع مورد جستجو، از کلیدواژه‌های Early Childhood و Mentoring برای جستجوهای انگلیسی و ترکیب کلمات منتورینگ به همراه پیش‌دبستانی / مهدکودک در جستجوهای فارسی استفاده شد. تاریخ پژوهش‌های انتخابی با در نظر گرفتن تاریخچه ظهور این مفهوم مشخص شد؛ قدیمی‌ترین اسناد به سال ۱۹۷۶ بازمی‌گردید و تا سال‌های اخیر را شامل می‌شد. گستره جغرافیایی پژوهش‌ها نیز سراسر جهان در نظر گرفته شد.

در این پژوهش، پدیدارشناسی و سنتز منتورینگ بر اساس مراحل که (Bassett 2006) مطرح کرده بود، انجام شد:

۱. شناسایی ایده‌ها، باورها و نظرات بدون قضاوت: ابتدا پرسش‌های باز مطرح شد و پژوهشگر از ارائه بازخوردهایی با سوگیری مشخص تا حد امکان خودداری کرد.
۲. درک مستقیم: پژوهشگر تلاش کرد تجربه‌های افراد را به عنوان تجربه اول شخص درک کند. پرسشگری تا زمانی ادامه یافت که مفهوم برای پژوهشگر به طور کامل روشن شود. یافته‌ها مکرراً با منتور به اشتراک گذاشته شد تا درک مشترکی ایجاد گردد.
۳. تحلیل: داده‌ها کدبندی و دسته‌بندی شدند تا اطلاعات سازماندهی شده و طبقه‌بندی‌هایی حاصل شود که امکان توصیف داده‌ها را فراهم کند.
۴. توصیف: پژوهشگر بر اساس فهم خود پدیده را توصیف کرد. در این پژوهش، با استفاده از الگوی نظری Hunsford (2007) و Rice (2007)، که به الگوی راهبری و نظریه یادگیری بزرگسال اشاره دارند، دو لنز اصلی برای بررسی منتورینگ انتخاب شد. به طور اختصاصی، نظریه "شنیدن درآمدی بر تدریس" اثر Vella (1995) از نظریه‌های یادگیری بزرگسال و نظریه راهبری از دیدگاه هستی‌شناسی با تعریف Erhard et al. (2024) به عنوان پشتوانه‌های نظری منتورینگ معرفی گردیدند. این منابع با محتوای سنتز پیشین ترکیب شدند تا ساختار جدیدی از ماهیت منتورینگ شکل گیرد.

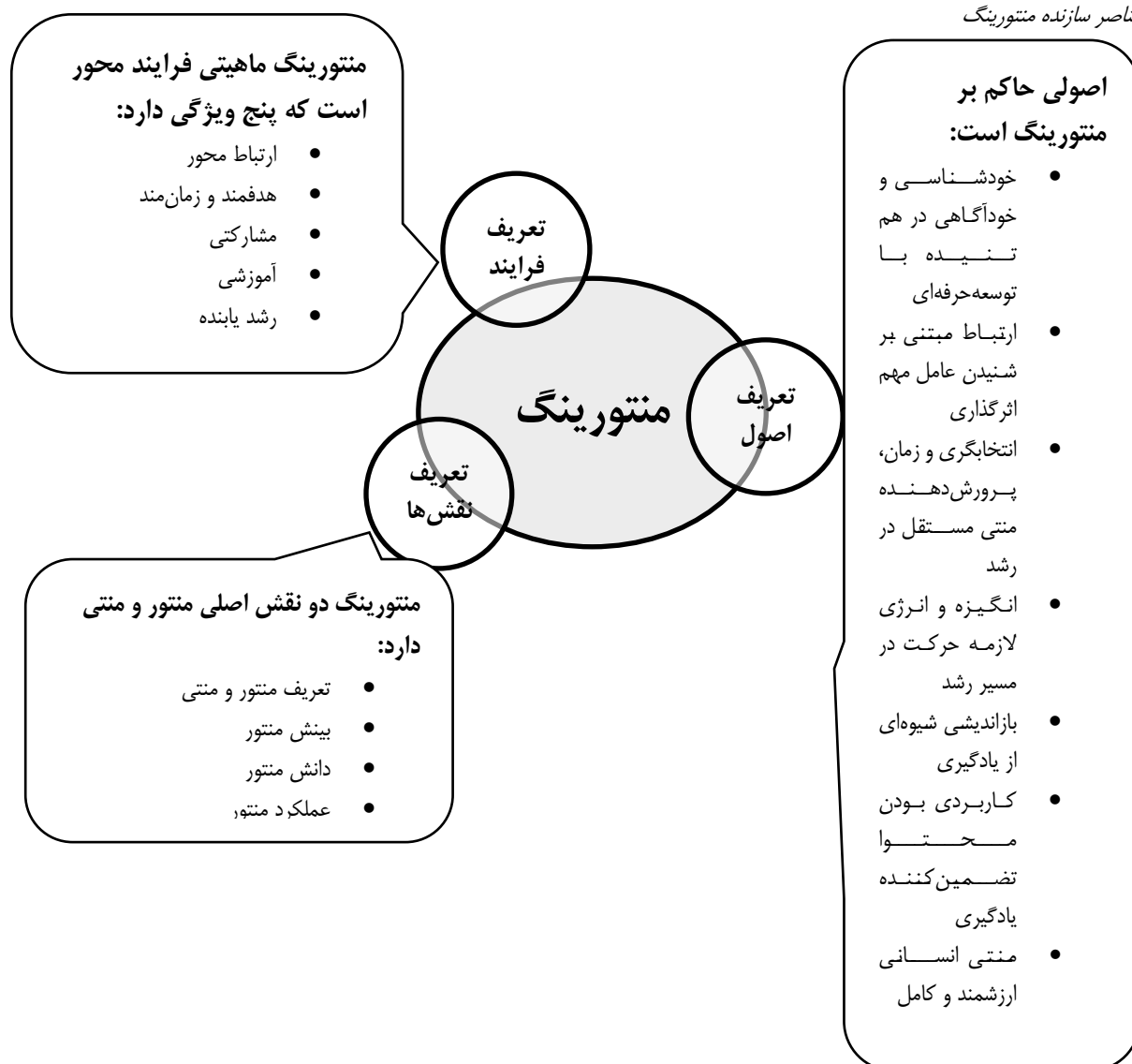
یافته‌ها

تحلیل داده‌های این پژوهش - که عمدتاً مصاحبه‌های عمیق بودند- با استفاده از کدگذاری‌های باز و محوری انجام شد. نتایج تحلیل در این بخش ارائه شده و بلافاصله در بستر یافته‌های پیشین مورد بحث قرار گرفت. یکی از یافته‌های مشترک میان تمام مصاحبه‌شوندگان این بود که منتورینگ فرایندی ارتباط‌محور است که در آن یادگیرنده‌ای با تجربه‌تر (منتور) دیگر افراد (متنی) را به مدیریت یادگیری خودشان ترغیب می‌کند، به گونه‌ای که متنی‌ها در کسب دانش، مهارت و ایجاد انگیزه مستمر برای انجام کار، متکی به خود شوند و ظرفیت‌های شخصی و حرفه‌ای آنان ارتقا یابد.

این یافته مشترک، گامی اساسی در آشکارسازی ماهیت پدیدارشناسانه منتورینگ به عنوان یک تجربه زیسته و تعاملی است که فراتر از تعاریف صرف، به چگونگی شکل‌گیری و ادراک آن در واقعیت می‌پردازد. بر این فرایند، اصولی حاکم است که تضمین‌کننده کیفیت آن محسوب می‌شوند. بر اساس دسته‌بندی داده‌ها، ماهیت پدیده منتورینگ را می‌توان شامل سه بخش اصلی دانست (شکل ۳). این پژوهش با سنتز تجربه زیسته منتورها و یافته‌های بین‌المللی، الگویی نوین از ماهیت چندوجهی منتورینگ ارائه می‌دهد. این الگو، که در سه مضمون اصلی و جزئیات اجرایی آن متبلور شده است، خلأ موجود در ادبیات را در درک ابعاد پنهان و معنا ساز منتورینگ پر می‌کند و بینش‌های عملی برای طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مربیان فراهم می‌آورد.

شکل ۳

عناصر سازنده منتورینگ



تعریف فرایند: منتورینگ، ماهیتی فرایندمحور دارد

فرایند مجموعه‌ای از عملیات و مراحل است که برای رسیدن به هدف مشخصی لازم است. پنج ویژگی اصلی مراحل این فرایند در منتورینگ عبارتند از ارتباط‌محور، هدفمند و زمانمند، مشارکتی، آموزشی و رشد یابنده.

۱) ارتباط‌محور

داده‌های این پژوهش نشان داد پایه و اساس منتورینگ، ارتباط است. در صورتی که این ارتباط به شکل موفقی شکل گیرد، اهداف برنامه شانس بیشتری برای تحقق خواهند داشت. پژوهشگران مختلف نیز بر اهمیت ارتباط متقابل، رشد یابنده و امن تأکید کرده‌اند (NAEYC, 2023; Dwyer et al., 2013; Hayes, 2005).

۲) هدفمند و زمانمند

منتورینگ با اهداف مشخص و در بازه زمانی معین پیش می‌رود. منتور با استفاده از روش‌های مختلف، منتی‌ها را در رسیدن به این اهداف حمایت می‌کند. (Dwyer et al., 2013). برای تعیین اهداف، این پرسش‌ها را پیشنهاد کرده‌اند: آیا همه کودکان با توجه به پتانسیل‌هایشان در حال رشد و یادگیری هستند؟ و چه شایستگی‌هایی را منتی لازم است یاد بگیرد تا بتواند مربیگری خود را در ارتباط با کودک ارتقا دهد؟

۳) مشارکتی

منتورینگ مشابه پاس‌کاری توپ است؛ منتور با محتوای از پیش تعیین شده به سمت منتی حرکت نمی‌کند و هدف صرفاً انتقال دانش نیست. منتور ۴ اشاره کرد که رمز داشتن ارتباط متقابل، شنیدن فعال است؛ در صورت عدم شنوایی، رابطه‌ای دیکتاتوری شکل می‌گیرد که در آن منتور مدام در حال ارائه خود به منتی است. مشارکت به معنای همکاری در ساخت ارتباط، فرایند یادگیری و پیشبرد فعالیت‌ها است.

۴) آموزشی

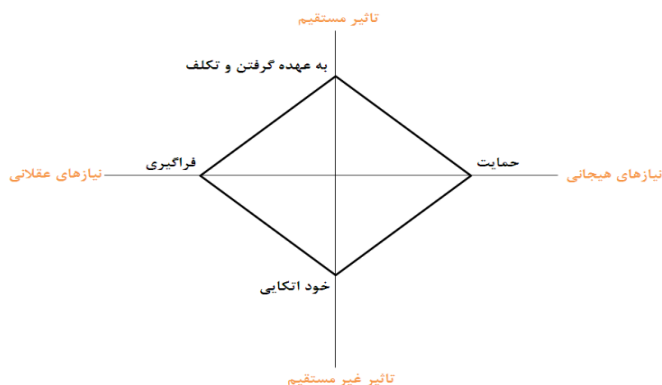
منتور ۲ اشاره کرد که در برخی موارد، بنا بر نیاز، لازم است موضوعات به صورت کارگاهی-آموزشی به منتی‌ها ارائه شود تا یادگیری عملی و موثر تحقق یابد.

۵) رشد یابنده؛ پرورش‌دهنده استقلال و خودمدیریتی

منتور ۳ بیان کرد که فرایند منتورینگ باید منتی را به سمت خودمدیریتی، استقلال و خودتنظیمی سوق دهد. این یافته در کارهای (Klasen and Clutterbuck, 2002) نیز مورد تأکید قرار گرفته است. در الگوی آنها (شکل ۴)، چهار هدف کلی در منتورینگ مشخص شده است: حمایت، فراگیری، به عهده‌گیری و خوداتکایی. در منتورینگ اروپایی، حرکت از پایین الگو شروع می‌شود و تمرکز بر توانمند شدن یادگیرنده و کسب مهارت‌های خودمدیریتی است، در حالی که در منتورینگ آمریکایی، حرکت از بالا صورت می‌گیرد و تمرکز بیشتر بر پیشبرد حرفه‌ای است تا خوداتکایی منتی. این تفاوت‌ها نشان می‌دهد که در نگاه آمریکایی، پیشرفت حرفه‌ای اولویت دارد و شخصی با تجربه‌تر فرایندها را مدیریت می‌کند، در حالی که در منتورینگ اروپایی، پرورش استقلال و مهارت‌های خودمدیریتی یادگیرنده برای پیشبرد فعالیت‌ها مهم‌تر شمرده می‌شود (Klasen & Clutterbuck, 2002; Karimi, 2013; Yazdi, 2013).

شکل ۴

تمایز منتورینگ اروپایی و آمریکایی (Klasen & Clutterbuck, 2002)



عواملی مانند آینه شدن، انجام ندادن کار به جای منتی و فراهم کردن فرصت انتخاب و اشتباه کردن، نمونه‌هایی از اجرایی شدن منتورینگ رشدیابنده هستند که در یافته‌های این پژوهش نیز مشاهده شدند. هرچند با توجه به بافت فرهنگی ایران، گاهی تکفل منتی نیز لازم است. منتور ۴ نیز تأکید کرد که فرهنگ، بستر فکری و مرکزی که در آن فعالیت انجام می‌شود، تأثیر قابل توجهی بر نوع و سبک منتورینگ دارد.

تعریف اصول: اصولی حاکم بر منتورینگ است

اصولی حاکم بر فرایند منتورینگ وجود دارد که نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت و اثرگذاری آن ایفا می‌کند. در این پژوهش، هفت اصل بین تمام مصاحبه‌شوندگان مشترک شناسایی شد. این اصول در جدول ۳ و با توجه به پایه‌های نظری آنها در جدول ۴ قابل مشاهده هستند.

جدول ۳

اصول منتورینگ

شماره	اصول
۱	خودشناسی و خودآگاهی در هم تنیده با توسعه حرفه‌ای
۲	ارتباط مبتنی بر شنیدن عامل مهم اثرگذاری
۳	انتخابگری و زمان، پرورش‌دهنده منتی مستقل در رشد
۴	انگیزه و انرژی لازمه حرکت در مسیر رشد
۵	بازاندیشی شیوه‌ای از یادگیری و بازآفرینی
۶	کاربردی بودن محتوا تضمین‌کننده یادگیری
۷	کامل و ارزشمندبودن همه انسان‌ها

جدول ۴

اصول منتورینگ طبق نظریه‌ی راهبری از دیدگاه هستی‌شناسی و نظریه یادگیری بزرگسال

مبانی نظری تأییدکننده راهبری: آگاهی از چارچوب‌های ذهنی و جهان‌بینی به فرد کمک می‌کند تا بخش زیادی از محدودیت‌هایی را که این باورها و چارچوب‌ها بر هستی و عملکرد او تحمیل کرده‌اند، از میان بردارد. در نتیجه، هنگام ایفای نقش راهبر و انجام فعالیت‌های راهبری، محدودیت‌هایی که پیش‌تر آزادی عمل فرد را محدود می‌کردند، دیگر مانع عملکرد او نمی‌شوند (Erhard et al, 2024).

مبانی نظری تأییدکننده راهبری: اهمیت شنیدن در راهبری از این واقعیت ناشی می‌شود که محدودیت‌های ادراکی، شامل جهان‌بینی و طرز فکرهای فرد، در وجود ما نهادینه شده‌اند و مشاهده آنها دشوار است. جهان‌بینی فرد مانند هوا برای پرند یا آب برای ماهی است و معمولاً قابل مشاهده نیست. برای عبور از این محدودیت‌ها و درک واقعیت آن‌گونه که هست، نیاز به شنیدن فعال وجود دارد. علاوه بر این، شنیدن بستر تعیین‌کننده ارتباط مؤثر نیز محسوب می‌شود (Erhard et al, 2024).

اصل ۲ مبانی نظری تأییدکننده یادگیری بزرگسال

- اصل ۲ (Vella (1995) امنیت در محیط و فرایند یادگیری

برای یادگیری، لازم است بافت و بستری فراهم شود که سرشار از امنیت باشد و افراد در آن احساس راحتی و آرامش کنند.

- اصل ۳ (Vella (1995) روابط سالم بین یادگیرندگان و آموزشیار

وجود روابط سالم و مبتنی بر اعتماد میان یادگیرندگان و آموزشیار، پیش‌نیاز ضروری برای یادگیری مؤثر است.

اصل ۳ مبانی نظری نظریه یادگیری بزرگسال: اصل ۶ (Vella (1995): به یادگیرندگان به عنوان تصمیم‌گیرندگان باید احترام گذاشته شود.

مبانی نظری نظریه یادگیری بزرگسال: اصل ۷ (Vella(1995): یادگیری به انرژی نیاز دارد. ایده‌ها، احساسات و کنش‌ها، جنبه‌های

اصل ۴ شناختی، عاطفی و روانی حرکتی یادگیری باید در آموزش در نظر گرفته شوند.

مبانی نظری نظریه یادگیری بزرگسال: اصل ۵ (Vella(1995): پراکسیس به معنای کنش همراه با تأمل یا یادگیری همراه با انجام

اصل ۵ دادن، لازمه‌ی یادگیری است.

مبانی نظری راهبری: انسان‌ها از طریق چارچوب‌های ذهنی خود دنیا را ادراک می‌کنند (Erhard et al, 2024). لذا لازم است برای یادگیری‌های تازه، به این چارچوب‌های ذهنی راه پیدا کرد تا یادگیری معنادار باشد و جای خود را در این ساختار بیابد.

اصل ۶ **مبانی نظری نظریه یادگیری بزرگسال:**

اصل ۱ **Vella(1995)** نیازسنجی: مشارکت یادگیرندگان در تعیین آنچه قرار است آموخته شود لازم است.

اصل ۱۱ **Vella(1995):** یادگیرندگان با آنچه در حال یادگیری آن هستند باید درگیر شوند.

مبانی نظری راهبری: همه انسان‌ها کامل هستند، تنها محدودیت‌هایی بر سر ابراز تمام و کمال آنها وجود دارد (Erhard et al, 2024).

اصل ۷

تعریف نقش

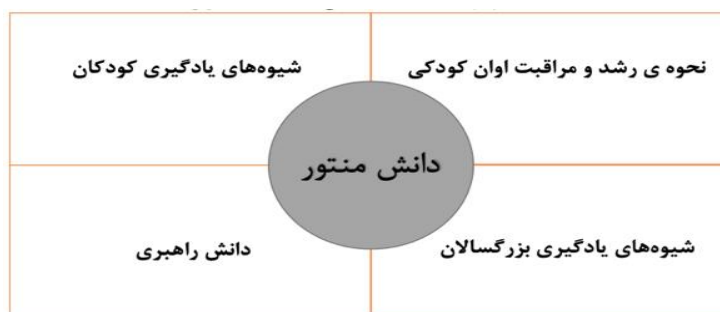
متورینگ شامل دو نقش اصلی است: متور و متنی. متنی فردی است که با متور وارد رابطه متورینگ می‌شود تا در راستای دستیابی به اهداف مشخص، ارتقای شخصی و حرفه‌ای پیدا کند. متور فردی با تجربه، متخصص و الگو در حوزه مورد نظر است که با بهره‌گیری از توانمندی‌هایی مانند تسهیلگری، هدایتگری، راهبری و بازنگری، رشد شخصی و حرفه‌ای متنی را در زمینه‌ای خاص تسهیل می‌کند و او را به سمت خودکفایی و توانمندسازی هدایت می‌کند. هر متور لازم است مجهز به دانش، مهارت و نگرش‌های مرتبط با حوزه کاری خود باشد.

داده‌های این پژوهش نشان می‌دهد که متوری که قصد فعالیت در حوزه پیش‌از دبستان را دارد، باید دارای دانش‌های مشخص

شده در جدول ۵ باشد.

جدول ۵

دانش‌های مورد نیاز متور



در بعد نگرشی، داده‌ها نشان می‌دهد که نگرش متور باید با عملکرد وی هم‌راستا و همخوانی حداکثری داشته باشد. بر این اساس، عملکردهای متور از نگرش‌ها (اصول) استخراج شده و در جدول ۶ به صورت خلاصه ارائه گردیده‌اند.

جدول ۶

عملکردها و مهارت‌های متور

شماره	اصول متورشیپ	مهارت‌ها و عملکرد
۱	خودشناسی و خودآگاهی در هم‌تنیده با رشد حرفه‌ای است	۱- بازاندیشی و مشاهده خود ۱-۲ یادگیرندگی
۲	ارتباط مبتنی بر شنیدن عامل مهم اثرگذاری است	۲-۱ پذیرش و امنیت ۲-۲ همدلی ۲-۳ بازنگوشی
۳	انتخابگری و زمان، پرورش‌دهنده متنی مستقل در رشد است	۳-۱ ایجاد فرصت انتخاب و صبوری در مسیر
۴	انگیزه و انرژی لازمه حرکت در مسیر رشد است	۴-۱ انگیزه‌بخشی به متنی
۵	بازاندیشی شیوه‌ای از یادگیری و بازآفرینی است	۵-۱ بازاندیشی از طریق بازخورد

۶	کاربردی بودن محتوا تضمین کننده ی یادگیری است	۱-۶ ایجاد یادگیری مبتنی بر تجربه
۷	متنی یک انسان ارزشمند و کامل است	۲-۶ سنجش نیازها و منابع یادگیری
		۱-۷ تصدیق کردن

برای روشن تر شدن پدیده و نشان دادن عمق تجربیات میدانی، از گزیده‌های مستقیم گفت‌وگو با متخصصان (به صورت نقل قول در گیومه) استفاده شده است. در ادامه به برخی از آنان اشاره شده است.

۱-۱ بازاندیشی و مشاهده‌ی خود

منتور همچون یک مشاهده‌گر بیرونی، عملکردها، باورها و الگوهای ذهنی خود را زیر نظر می‌گیرد. «منتور می‌داند که نمی‌تواند پدیده‌ها را جدا از پیشینه‌های ذهنی‌اش درک کند؛ از این رو تفاوت میان برداشت‌های شخصی و واقعیت را تشخیص می‌دهد.» برای تقویت این توانایی، منتور به‌طور مداوم ارتباط میان رخداد‌های بیرونی و دنیای درونی خود را به پرسش می‌کشد. هنگام مواجهه با هر پدیده‌ی تجربه‌ی هر موقعیت، می‌توان پرسید: «رابطه‌ی من با این پدیده چیست؟ این موقعیت چه چیزی برای من دارد؟ اگر جای منی بودم چه می‌کردم؟»

استفاده از ابزارهای فیزیکی مانند ضبط صوت یا ویدئو در حین فعالیت‌های حرفه‌ای نیز امکان مشاهده‌ی عینی عملکرد خود را فراهم می‌کند. در این مسیر، فرایند کشف دنیای درون رخ می‌دهد و منتور به نیازها، علایق، توانمندی‌ها، احساسات و عواطف خود آگاه‌تر می‌شود. این روند به بازاندیشی نیز منتهی می‌شود؛ بازاندیشی یعنی دوباره دیدن و بازفهمیدن موضوعات از چشم‌اندازی تازه و متفاوت.

۱-۲ یادگیری

منتور برای دستیابی به خودآگاهی، همواره در موقعیت یادگیرندگی قرار دارد و می‌تواند خود را بارها در آینه‌ی تجربه و حضور متنی بازبینی کند. «در گفت‌وگوها، سطح تازه‌ای از معنا و محتوا برای هر دو طرف گشوده می‌شود؛ منتور در تجربه‌ی متنی رشد می‌کند و این تجربه را از زاویه‌هایی تازه می‌بیند. گفت‌وگو همچون آینه‌ای است که فرد خود و باورهایش را در آن مشاهده می‌کند.» منتور، همچون هر فرد دیگری، دارای نقاط قوت و ضعف است و ممکن است در برخی موقعیت‌ها، عملکرد او با تعهدات حرفه‌ای‌اش هم‌راستا نباشد. منتور یادگیرنده، با آگاهی از این امکان، به بازشناسی «چاله‌های وجودی» خود می‌پردازد و می‌کوشد راه‌هایی برای هدایت آگاهانه‌ی این الگوهای رفتاری بیابد.

۱-۲ پذیرش و امنیت

در رابطه‌ی منتورینگ، متنی به‌عنوان یک انسان، به‌طور کامل مورد پذیرش و احترام قرار می‌گیرد. همان‌گونه که یکی از منتورها بیان می‌کند: «شخصیت تو ب‌ه‌عنوان متنی برای من کاملاً پذیرفته و محترم است؛ این به آن معنا نیست که همه‌ی رفتارهایت را می‌پسندم، بلکه در مواجهه با برخی رفتارها، برایم پرسش ایجاد می‌شود که چرا چنین شکل گرفته‌اند.»

منتور در برخورد با رفتارهای متنی، از قضاوت پرهیز می‌کند و رویکردی مبتنی بر پذیرش اتخاذ می‌نماید. این شیوه، زمینه‌ساز شکل‌گیری احساس امنیت در رابطه می‌شود؛ به‌گونه‌ای که بازخوردها همواره با برجسته‌سازی نقاط قوت در کنار طرح کاستی‌ها ارائه می‌گردند و امکان رشد و یادگیری فراهم می‌شود.

۲-۲ همدلی

همدلی به معنای حضور آگاهانه و همراهی واقعی منتور با متنی در موقعیت‌های حرفه‌ای و هیجانی اوست. یکی از منتورها این تجربه را چنین توصیف می‌کند: «من به‌عنوان منتور، هر جایی که در مسیر مربیگری هستی، همان‌جا با تو هستم؛ چه زمانی که از کارت لذت می‌بری و به خودت افتخار می‌کنی و چه زمانی که از عملکردت رضایت نداری.» در همدلی، متنی منتور را کنار خود احساس می‌کند.

۳-۲ بازیگوشی

متور فرایند متورشیپ را به‌عنوان کاری حرفه‌ای اما خشک بازنمایی نمی‌کند. در این ارتباط، سرخوشی و بازیگوشی می‌دمد؛ برای مثال، یکی از تجربه‌های خنده‌دار یا حتی خرابکاری‌های خود را برای متنی روایت می‌کند. متور با سبک‌دلی و سرزندگی برخورد می‌کند و نسبت به خود و تجربه‌هایش مهربان است. او فضا و رابطه را سبک می‌کند، از دغدغه‌های شخصی خود می‌گوید و زمینه‌ای فراهم می‌آورد تا برچسب‌ها کنار گذاشته شوند.

۳-۱ ایجاد فرصت انتخاب و صبوری در مسیر

متنی این امکان را دارد که اشتباه کند و از اشتباهات خود بیاموزد. متور نقش «غلط‌گیر» را ایفا نمی‌کند، بلکه در دسترس است تا متنی بتواند پرسش‌های خود را مطرح کند و به کشف خطاهایش بپردازد. متور با صبوری، هزینه‌ی انتخاب‌های متنی را می‌پذیرد و به او اعتبار می‌بخشد. این که متنی چه نکاتی را و در چه زمانی دریابد، بخشی از فرایند انتخاب و رشد اوست. از این رو، متور لازم است در ارائه‌ی محتوا صبور باشد و آن را به‌تدریج و متناسب با سطح فهم و جایگاه متنی ارائه کند.

۴-۱ انگیزه‌بخشی به متنی

یادگیری صرفاً به دریافت اطلاعات شناختی، مانند ایده‌ها و مفاهیم، محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم درگیر شدن عواطف و احساسات نسبت به این مفاهیم نیز است. (Vella (1995 نیز بر توجه به چگونگی درگیر کردن احساسات یادگیرندگان در فرایند یادگیری تأکید می‌کند. انگیزه، انرژی محرک یادگیری است و می‌تواند به شیوه‌های گوناگونی تأمین شود؛ از جمله ایجاد قرارهای غیررسمی، توجه به میزان دشواری یا سهولت تکالیف، بهره‌گیری از فضاهای سبز یا برگزاری جشن‌ها و مناسبت‌های درون‌گروهی، توجه به توانمندی‌ها و مراقبت از حفظ فضای ارتباطی سالم.

۵-۱ بازاندیشی از طریق بازخورد

متور با فراهم کردن بازخورد، زمینه‌ی بازاندیشی را برای متنی ایجاد می‌کند. بازخورد می‌تواند به روش‌های مختلف ارائه شود. ۱. مشاهده و ارزیابی: متور می‌تواند متنی را از زوایای مختلف مورد مشاهده و ارزیابی قرار دهد و سپس درباره آنچه مشاهده کرده است، گفت‌وگو کند. این ارزیابی صرفاً با هدف بهبود روند رشد و یادگیری است و هیچ تأثیری بر حقوق یا مزایا ندارد. ۲. دعوت به تفکر و بازاندیشی: متور با توجه به اهداف و چشم‌انداز مرکز، متنی را به تفکر و بازاندیشی دعوت می‌کند. برای مثال: «چطور می‌توانی برنامه‌ای طراحی کنی که تک‌تک کودکان در آن فعال باشند؟» ۳. استفاده از داده‌های مربوط به رشد یا رفتار کودکان: متور می‌تواند با تحلیل داده‌های واقعی، سوال‌هایی برای بازاندیشی مطرح کند؛ برای نمونه: «چرا کودکان معمولاً جذب کلاس تو نمی‌شوند؟ چه ویژگی‌هایی می‌تواند کودکان را جذب کند و تو برای دستیابی به آن‌ها چه اقداماتی می‌توانی انجام دهی؟»

۶-۱ ایجاد یادگیری مبتنی بر تجربه

یادگیری در اصل از تجربه نشأت می‌گیرد. بنابراین، لازم است یا به تجارب گذشته متصل شود و یا فضاهایی برای تجربه‌های تازه فراهم گردد. بخش دوم یادگیری به تمرین و تکرار در عمل بستگی دارد و امکان تثبیت و تعمیق مهارت‌ها و دانش را فراهم می‌کند.

۶-۲ نیازسنجی

موفقیت برنامه‌های متورینگ، مستلزم توجه دقیق به نیازهای متنی است. در فرایند متورینگ، اغلب فرصت‌هایی برای پرداختن به مسائل و پرسش‌های برنامه‌ریزی‌نشده پدید می‌آید که مستقیماً از نیازهای متنی ناشی می‌شوند. نیازسنجی می‌تواند از طریق مشاهده و بازدید، نشست‌های غیررسمی و مصاحبه انجام شود. در این فرایند، پرسش‌هایی مانند موارد زیر می‌تواند راهگشا باشد: چه کسی نیاز دارد؟ چه چیزی مورد نیاز است؟ این نیاز توسط چه کسی تعیین شده است؟

۷-۱ تصدیق کردن

تصدیق متنی در همه حال مبتنی بر این باور است که همه انسان‌ها ارزشمند و کامل‌اند و تنها محدودیت‌هایی دارند. پیامدهای این نگرش شامل موارد زیر است:

- داشتن بالاترین حد انتظار: بالاترین حد انتظار به معنای اعمال فشار بیرونی نیست، بلکه به این معناست که انسان‌ها را با قابلیت‌های نامتناهی در نظر بگیریم. از این منظر، حتی اگر کودکی دچار تروما یا ایتسم باشد، نمی‌توان به حداقل‌ها بسنده کرد. منتور نیز در تعامل با منتی از همین رویکرد پیروی می‌کند.
- آشکار کردن نادیده‌ها: زمانی که مشاهده شود منتی به جنبه‌های برجسته و مثبت خود توجه ندارد، منتور می‌تواند آن‌ها را برجسته کند. این موارد شامل کیفیت کار، مهارت‌ها و توانمندی‌های منتی است و هدف آن ارتقای آگاهی و انگیزه برای رشد بیشتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

کیفیت موفق آموزش و پرورش، وابسته به خدمات و توسعه حرفه‌ای ارائه‌شده به مربیان است. مفهوم توسعه حرفه‌ای بر ارتقای کیفیتی تمرکز دارد که مربیان را در حرفه خود توانمند سازد. برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مطلوب، تأثیر قابل توجهی بر توانایی مربیان در یادگیری و اجرای فعالیت‌های آموزشی دارند. امروزه کشورهای مختلف، برای آماده‌سازی مربیان شایسته، رویکرد خود را به سمت ارتقای کیفیت آموزش معطوف کرده‌اند و در این مسیر، ناگزیرند به مسائل کیفی و بهبود آموزش از طریق اصلی‌ترین عامل، یعنی مربی، توجه ویژه داشته باشند (Imam jome & Jamal, 2014).

در کنار موضوع کیفیت آموزش، اهمیت توجه به سال‌های اولیه‌ی کودکی در سال‌های اخیر برجسته شده است. ضرورت حساس‌سازی و توجهات اقتصادی - آموزشی در این دوره‌ها، منجر به طراحی برنامه‌هایی برای ارتقای کیفیت مراکز پیش از دبستان شده است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که ارائه‌ی خدمات توسعه حرفه‌ای با کیفیت به مربیان در سال‌های اولیه‌ی کودکی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

مدل‌های سنتی آموزش ضمن خدمت در ایران بدون توجه به نیازهای یادگیرندگان، استفاده از روش‌های نوین تدریس و چرخه‌ی بین تئوری و عمل طراحی و اجرا می‌شوند. از این رو، کسب رتبه میانگین پایین مراکز پیش‌دبستان شش استان، که کیفیت آن‌ها بین ناکافی و کم گزارش شده است، با چنین فرایندی دور از انتظار نیست.

ضرورت ارائه‌ی خدمات توسعه حرفه‌ای باکیفیت در اوان کودکی، برای اطمینان از اثربخشی آموزش و پرورش ایجاب می‌کند که شیوه‌های سنتی بازمینی شوند و مولفه‌های ناکارآمد آن با روش‌های نوینی جایگزین گردند که قابلیت توسعه‌ی مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی را داشته باشند. در این پژوهش، منتورینگ با توجه به اثربخشی متعدد و تطابق با ویژگی‌های حرفه‌ای‌گرایی نوین مورد واکاوی قرار گرفته و ابعاد مختلف آن معرفی شده است.

سؤال اصلی پژوهش این بود که ماهیت منتورینگ در خدمات رشد حرفه‌ای اوان کودکی چیست؟ در پاسخ، می‌توان گفت که منتورینگ فرایندی است که در آن یادگیرنده‌ای با تجربه‌تر (منتور)، افراد دیگر (منتی) را به مدیریت یادگیری خود ترغیب می‌کند، به گونه‌ای که منتی‌ها در کسب دانش جدید، مهارت و ایجاد انگیزه‌ی مستمر برای انجام کار، متکی به خود شوند. در این فرایند، ظرفیت‌های شخصی و حرفه‌ای افراد ارتقا می‌یابد.

با توجه به این تعریف، پدیده‌ی منتورینگ قابلیت داشتن مؤلفه‌های حرفه‌ای‌گرایی و توجه به تفاوت‌های فردی را داراست. از ویژگی‌های اصلی این فرایند که در این پژوهش مورد اشاره قرار گرفت، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: ارتباط‌محور، هدفمند و زمان‌مند، مشارکتی و آموزشی و رشدیابنده.

بنابراین، چنین فرایندی امکان توجه جدی به نیازهای یادگیرندگان را فراهم می‌کند. جدول ۲، که جمع‌بندی تأثیرات برنامه‌های منتورینگ بر ذینفعان شامل منتور، مربی، سازمان و کودکان را ارائه می‌دهد، موید این نکته است که منتورینگ می‌تواند اثربخشی اهداف آموزشی را تضمین کند.

چنانچه پیشینه تحقیق نشان داده است، فرآیند توسعه حرفه‌ای باید با تنوعی از روش‌ها شامل حمایت‌های کارگاهی، گفتگوهای رو در رو، بازنگری و بازخورد از مربیان حمایت کند و به پیشینه یادگیری آن‌ها توجه داشته باشد (Vandenbroeck, 2016).

داده‌های این پژوهش نشان می‌دهند که منتورینگ با این ویژگی‌ها کاملاً همخوان است. عملکردهایی که در جدول ۶ آمده و از جمله موارد زیر هستند، موکد این نکته‌اند: ایجاد فرصت انتخاب، صبوری در ارائه قدم‌های پیش رو، بازاندیشی از طریق بازخورد، ایجاد یادگیری مبتنی بر تجربه و سنجش نیازها و منابع یادگیری. نوآوری این پژوهش در آن است که با توجه به دیدگاه رشدیابنده (شکل ۴)، که مربی را فردی توانمند می‌داند و فرض می‌کند می‌تواند مسیر توسعه خود را بیابد و به خود متکی گردد، این ماهیت را واکاوی کرده است. منتورینگ رشدیابنده به توانمندسازی متنی در مسیر خودمدیریتی می‌پردازد و از مزایای آن می‌توان به کاهش وابستگی و تقویت خودراهبری اشاره کرد.

نقطه قوت این پژوهش، بررسی پیشینه نظری منتورینگ است؛ به طوری که با وجود انجام پژوهش‌های متعدد در این حوزه، تعداد کمی از آن‌ها مبانی نظری خود را به طور شفاف مشخص کرده‌اند. بر اساس داده‌های جمع‌آوری شده درباره مبانی نظری منتورینگ، دو نظریه‌ی یادگیری بزرگسالان و راهبری بیشترین تکرار را داشتند. از این رو، در این پژوهش، نظریه یادگیری بزرگسالان جین ولا و نظریه راهبری ورنر ارهارد به عنوان پشتوانه‌های نظری برای شفاف‌سازی اصول منتورینگ به کار گرفته شدند. در نهایت، منتورینگ در این پژوهش با سه مضمون اساسی معرفی شد. ۱. ماهیت فرایندمحور منتورینگ: این مضمون به تعریف خود ماهیت منتورینگ می‌پردازد. ۲. نقش‌های فرایند: این بخش بر منتور و متنی متمرکز است. در این واکاوی، منتور از سه بعد دانش، مهارت و نگرش معرفی شد. ۳. اصول حاکم بر فرایند: این اصول به عنوان چراغ راه عمل می‌کنند و مسیر منتورینگ را شفاف می‌سازند. این اصول عبارت‌اند از: خودشناسی و خودآگاهی در هم‌تندگی با رشد حرفه‌ای، ارتباط مبتنی بر شنیدن به عنوان عامل مهم اثرگذاری، انتخابگری و زمان، پرورش‌دهنده متنی مستقل، انگیزه و انرژی به عنوان نیروی حرکت در مسیر رشد، بازاندیشی به عنوان شیوه‌ای از یادگیری و بازآفرینی، کاربردی بودن محتوا برای تضمین یادگیری (تجربه/نیاز) و نگاه به متنی به عنوان انسان ارزشمند و کامل.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به تأکید بیشتر بر دیدگاه منتورها در تبیین ماهیت منتورینگ اشاره کرد؛ بررسی این مسأله از دیگر لنزها، به‌ویژه نگاه متنی، می‌تواند در پژوهش‌های آتی ارزشمند باشد. در مقام جمع‌بندی باید گفت، برای پرورش منتورهای اثرگذار در حوزه تعلیم و تربیت، ضروری است افراد مستعد با اتکا به اصول شفاف‌شده این پژوهش، از جمله خودشناسی و مجموعه دانش و عملکردهای منتورینگ، آموزش ببینند. این فرایند می‌تواند پایه‌ای برای طراحی و اجرای برنامه‌های نوین توسعه حرفه‌ای باشد. به طور خاص، با آشکار شدن ماهیت منتورینگ، می‌توان منتورهای تربیت کرد که با ارتباط مبتنی بر راهبری و اصول یادگیری بزرگسال، توانمندسازی پایدار مربیان را فراهم آورده و روح تازه‌ای در آموزش‌های ضمن خدمت بدمند.

References

- Adey, K. (2004). *The professional development of teachers: Practice and theory*. Kluwer Academic. <https://doi.org/10.1007/0-306-48518-4>
- Ahmadi, F. (2011). *Interpretation of Group Educational Experiences of Pregnant Women with a Dialogue Education Approach (Jane Vella)* [Master's thesis, Alzahra University]. [In Persian]
- Allen, T. D., Finkelstein, L. M., & Poteet, M. L. (2009). *Designing workplace mentoring programs: An evidence-based approach*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444310320>
- Arabloo, A. (2011). *An examination of effective in-service training strategies for teachers from the perspective of teachers in Abhar County* [Master's thesis, Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Faculty of Social Sciences]. ElmNet. <https://elmnet.ir/doc/10574014-76712> [In Persian]

- Bahmanpour, A. (2017). "A Study on How to Implement a Growing Curriculum for Preschool Children" [Master's thesis], Alzahra University, Tehran. Iran. [In Persian]
- Bassett, C. (2006). Phenomenology. In C. Bassett (Ed.), *Qualitative research in health care* (pp. 154–177). John Wiley & Sons.
- Brown, C. S. (2010). *Implementing preschool curriculum: Mentoring and coaching as key components to teacher professional development* [Doctoral dissertation, ProQuest Dissertations Publishing]. ProQuest. <https://www.proquest.com>
- Coombe, K. (2011). *Early childhood education workforce capacity project: Mentoring for the reflective early childhood practitioner*. CSU Print, Bathurst, Wagga Wagga, NSW Division of Learning and Teaching Services.
- Daneshmandi, S., Fathi Vajargah, K., Khorasani, A., & Ghlichlee, B. (2017). The application of mentoring method for university faculty members: A review study. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 7(14), 77–102. <https://doi.org/10.1001/1.25382241.1395.7.14.5.2> [In Persian]
- Dwyer, C. M., Hughes, S., & Simon, M. (2013). *Partner in action a mentoring toolkit for early childhood providers*. Texas Early Learning Council. <https://rmcresearchcorporation.com/wp-content/uploads/2021/01/Partners-in-Action-Mentoring-Toolkit.pdf>
- Ecorys UK, & Sylva, K. (2025). *Evaluation of the Early Years Experts and Mentors programme: Research report RRI500*. UK Department for Education. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/67e42d3ad052ace7e89776c1/Evaluation_of_the_Early_Years_Experts_and_Mentors_programme.pdf
- Ehrich, C., Hansford, B., & Tennent, L. (2001). *Closing the divide: Theory and practice in mentoring*. In ANZAM 2001 Conference: Closing the divide, Auckland, New Zealand.
- Emami Sigaroodi, A., Dehghan Nayeri, N., Rahnavard, Z., & Nori Saeed, A. (2012). Qualitative research methodology: Phenomenology. *Journal of Holistic Nursing and Midwifery*, 22(2), 56–63. <http://hnmj.gums.ac.ir/article-1-161-en.html> [In Persian]
- Erhard, W., Jensen, M. C., Zaffron, S., & Echeverria, J. (2024). *Being a leader and the effective exercise of leadership: An ontological/phenomenological model* (Harvard Business School NOM Working Paper No. 09-038; Simon School Working Paper No. 08-03; Barbados Group Working Paper No. 08-02). SSRN. https://papers.ssrn.com/sol3/abstract_id=1263835
- Etemadfar, I., Zare'i Zavaraki, E., & Abbaspour, A. (2014). The effect of blended mentoring based on strategic knowledge scaffolding on learning and retention. *Educational Psychology*, 10(31), 1–24.
- Ghoddousi, F., Mousāpour, N., & Faghihi, A. (2017). Phenomenology: A new approach in understanding the curriculum. *Journal of Educational Innovations*, 16(2), 127–146. [In Persian]
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2014). *Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3)* (3rd revised ed.). Teachers College Press.

- Hayes, E. F. (2005). *Approaches to mentoring: How to mentor and be mentored*. Journal of the American Academy of Nurse Practitioners, 17(11), 442–445. <https://doi.org/10.1111/j.1745-7599.2005.00068.x>
- Imam Jomeh, M. R., & Jamal, R. (2014, April). *An effective teacher model: A neglected phenomenon in improving the quality of elementary education teaching-learning*. In Proceedings of the First National Conference on Educational Sciences and Psychology (pp. 45–56). Andiisheh Sazan Mobtaker Javan Corp; Marvdasht, Iran. [In Persian]
- Johnson, B. W., & Ridley, C. R. (2018). *The elements of mentoring: The 65 key elements of mentoring*. St. Martin's Press.
- Karimi Moonaghi, H., & Yazdi Moghaddam, H. (2014). Role modeling and mentor in nursing education. *Research in Medical Education*, 6(1), 59–71. <http://rme.gums.ac.ir/article-1-201-en.html> [In Persian]
- Khoshhal, F. (2024, April 30). *Designing a comprehensive model for utilizing the mentoring system* [Paper presentation]. The Fourth International Conference and Seventh National Conference on Management, Psychology and Behavioral Sciences, Tehran, Tehran Province, Iran. [In Persian]
- Klasen, N., & Clutterbuck, D. (2002). *Implementing mentoring schemes: A practical guide to successful programs*. Butterworth-Heinemann.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work*. Scott, Foresman.
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. Knopf.
- Moradi, M., & Samadi, P. (2017). *Examining teachers' experiences of in-service training courses to improve the quality and effectiveness of these courses: A case study of Shahriar City* [Paper presentation]. The Third National Conference on New Studies and Research in the Field of Educational Sciences and Psychology of Iran, Qom, Iran. [In Persian]
- NAEYC. (2023). *Early care and Education Professional Development: Training and Technical Assistance Glossary*. https://www.naeyc.org/glossarytraining_ta.pdf
- Najafi, Sh., & Salimi, Gh. (1990). *Analysis of In-Service Teacher Training Programs and Providing Suggestions for its Qualitative Improvement*. Isfahan Province.
- Nezhad Ghafoori, F., Salehi, K., & Talaei, E. (2019). A mixed approach toward evaluating quality of personal care routines in pre-schools centers in Qeshm. *Iranian Journal of Curriculum Studies*, 14(52), 131–158. https://www.jcsicsa.ir/article_89607.html?lang=en
- Nolan, A., Morrissey, A.-M., Beahan, J., & Dumenden, I. (2012). *Professional mentoring program for early childhood teachers: December 2012 report* [Report]. Department of Education and Early Childhood Development.

- Ragins, B. R., & Kram, K. E. (Eds.). (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. Sage Publications.
- Safdari, N., & Ghorrooneh, D. (2022). The process of using mentoring in the professional development of school principals. *Journal of Management on the Education of Organizations*, 10(4), 61–94. <http://journalieaa.ir/article-1-330-en.html> [In Persian]
- Soufi, F., Yassini, A., & Shiri, A. (2016). *An analysis of the nature, dimensions, and experiences of mentoring in schools: Linking theory and practice*. In Proceedings of the Fifth International Conference on Management and Accounting and the Second Conference on Entrepreneurship and Open Innovations. Niroo Research Institute Conference Center; Karaj, Iran. [In Persian]
- Taheri, M., Arefi, M., Pardākhtchi, M. H., & Ghahremāni, M. (2013). Exploring the process of teachers' professional development in teacher training centers: A grounded theory. *Journal of Educational Innovations*, 12(45), 149–176. [In Persian]
- Talae, E., & Bozorg, H. (2015). The necessity of paying attention to the developmental and educational significance of pre-school years, as indicated by contemporary research. *Quarterly Journal of Education*, 31(2), 91–117. [In Persian]
- Vandenbroeck, M., Urban, M., & Peeters, J. (Eds.). (2016). *Pathways to professionalism in early childhood education and care* (1st ed.). Routledge.
- Vella, J. K. (2002). *Learning to listen, learning to teach: The power of dialogue in educating adults* (Rev. ed.). Jossey-Bass.
- Wong, D., & Waniganayake, M. (2013). Mentoring as a leadership development strategy in early childhood education. In E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (Eds.), *Researching leadership in early childhood education* (pp. 163–179). Tampere University Press.