

بررسی ابعاد و مؤلفه‌های بومی نظارت آموزشی مبتنی بر همتای معلم

آریتا نعمانی^۱، بهارک شیرزاد کبریا^{۲*}، پری ناز بنیسی^۳، یلدا دلگشایی^۴

۱. گروه مدیریت آموزشی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۲. گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۳. گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد تهران غرب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: baharak.shirzadkebria@iau.ac.ir

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی و تبیین ابعاد و مؤلفه‌های بومی نظارت آموزشی مبتنی بر همتای معلم در نظام آموزشی ایران بود. این پژوهش از نوع آمیخته اکتشافی و از لحاظ هدف کاربردی است. در بخش کیفی، جامعه آماری شامل ۲۲ نفر از خبرگان حوزه نظارت آموزشی بود که به روش هدفمند و با تکنیک گلوله‌برفی انتخاب شدند. در بخش کمی، جامعه آماری شامل ۱۸۳ معلم مدارس سما استان هرمزگان بود که با روش تمام‌شمار مورد بررسی قرار گرفتند. گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و پرسشنامه محقق‌ساخته انجام شد. داده‌های کیفی با روش تحلیل مضمون براون و کلارک و نرم‌افزار MAXQDA۲۰۲۴ تحلیل شد و داده‌های کمی با آزمون تی تک‌نمونه‌ای و رتبه‌بندی فریدمن در نرم‌افزار SPSS بررسی گردید. نتایج نشان داد که نظارت آموزشی مبتنی بر همتای معلم دارای هشت مؤلفه اصلی است: اشتراک‌گذاری تجارب، مشارکت داوطلبانه، جو حمایتی و همکاری، یادگیری متقابل و حل مسئله، مهارت راهبردی و انعکاس تجربیات، بازخورد مستمر و چرخشی، پیشرفت حرفه‌ای، و عدالت و توازن. آزمون تی تک‌نمونه‌ای نشان داد که تمامی مؤلفه‌ها از نظر آماری بالاتر از میانگین ملاک ۳ قرار دارند و وضعیت موجود مطلوب است. در رتبه‌بندی مؤلفه‌ها، «جو حمایتی و همکاری» با میانگین ۴/۷۵ در رتبه نخست و «مهارت راهبردی و انعکاس تجربیات» با میانگین ۴/۳۴ در رتبه آخر قرار گرفتند. یافته‌ها حاکی از آن است که نظارت آموزشی مبتنی بر همتای معلم در قالب الگوی بومی طراحی‌شده، دارای پشتوانه نظری و تجربی مناسبی بوده و می‌تواند در سطوح مختلف آموزش و پرورش برای ارتقای رشد حرفه‌ای معلمان و بهبود کیفیت آموزشی به کار گرفته شود.

کلیدواژه‌گان: نظارت آموزشی، همتای معلم، مؤلفه‌های بومی، رشد حرفه‌ای، بازخورد آموزشی

تاریخ ارسال: ۵ خرداد ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۳ مهر ۱۴۰۴

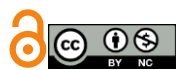
تاریخ پذیرش: ۱۰ مهر ۱۴۰۴

تاریخ چاپ اولیه: ۲۴ آذر ۱۴۰۴

تاریخ چاپ نهایی: ۱ مهر ۱۴۰۵



How to cite: Nomani, A., Shirzadkebria, B., Banisi, P., & Delghoshaei, Y. (2026). Examining the Dimensions and Indigenous Components of Peer-Based Educational Supervision. *Training, Education, and Sustainable Development*, 4(3), 1-19.



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Examining the Dimensions and Indigenous Components of Peer-Based Educational Supervision

Azita Nomani¹, Baharak Shirzadkebria^{2*}, Parinaz Banisi³, Yalda Delghoshaei²

1. Department of Educational Management, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

2. Department of Educational Governance and Human Capital, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

3. Department of Educational Governance and Human Capital, WT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

*Corresponding Author's Email: baharak.shirzadkebria@iau.ac.ir

Abstract

This study aimed to identify and explain the dimensions and indigenous components of peer-based educational supervision within the Iranian educational system. The research employed an exploratory mixed-method design with an applied purpose. The qualitative phase involved 22 educational supervision experts selected purposively using the snowball technique. The quantitative phase included 183 teachers from Sama schools in Hormozgan Province, surveyed through a census method. Data were collected via semi-structured interviews and a researcher-made questionnaire. Qualitative data were analyzed using Braun and Clarke's thematic analysis approach in MAXQDA2024, while quantitative data were examined using a one-sample t-test and Friedman ranking test in SPSS. The findings revealed eight core components of peer-based educational supervision in the indigenous model: experience sharing, voluntary participation, supportive and collaborative climate, mutual learning and problem-solving, strategic skills and reflective practice, continuous and rotational feedback, professional development, and fairness and balance. One-sample t-test results showed that all components scored significantly higher than the benchmark value of 3, indicating a desirable condition. According to Friedman's test, the "supportive and collaborative climate" ranked first ($M=4.75$), and "strategic skills and reflective practice" ranked last ($M=4.34$). The results indicate that the indigenous model of peer-based educational supervision possesses strong theoretical and empirical grounding and can be effectively implemented at various levels of the education system to enhance teachers' professional development and instructional quality

Keywords: Educational supervision, Peer teacher, Indigenous components, Professional development, Instructional feedback

Submit Date: 26 May 2025

Revise Date: 25 September 2025

Accept Date: 02 October 2025

Initial Publish: 15 December 2025

Final Publish: 23 September 2026

نظارت آموزشی به عنوان یکی از ارکان کلیدی در نظام های آموزشی معاصر، نقشی تعیین کننده در تضمین کیفیت تدریس و توسعه حرفه ای معلمان ایفا می کند. هدف اصلی نظارت آموزشی، بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری از طریق ارائه بازخورد، حمایت از معلمان و ایجاد بستر یادگیری مستمر است (Hosseinzadeh Foroughi, 2014). در سال های اخیر، مفهوم نظارت از یک فرآیند ارزیابی سلسله مراتبی به یک فعالیت تعاملی و حمایتی میان همکاران تحول یافته است. در این میان، الگوی «نظارت آموزشی مبتنی بر همتا» جایگاهی ویژه یافته است که در آن معلمان در قالب همیاری، بازخورد و یادگیری متقابل، در بهبود عملکرد آموزشی یکدیگر نقش فعال دارند (Vakilian, 2021).

مطالعات نشان می دهد که رویکرد همتای معلم می تواند به طور معناداری موجب ارتقای شایستگی های تدریس، افزایش رضایت شغلی و ارتقای انگیزش حرفه ای در معلمان شود (Nolan & Molla, 2018). این الگو برخلاف الگوهای سنتی نظارت که اغلب بر کنترل و ارزیابی متمرکز هستند، بر اعتماد، احترام متقابل و یادگیری مشارکتی استوار است. در این چارچوب، نقش ناظر آموزشی از «ارزیاب» به «تسهیل گر یادگیری» تغییر می یابد؛ فردی که فرصت رشد و بازتاب را برای معلمان فراهم می کند (Hatchon & Gall, 2016).

پژوهش های جدید نشان داده اند که نظارت آموزشی مؤثر زمانی تحقق می یابد که روابط حرفه ای مبتنی بر اعتماد میان ناظر و معلم برقرار باشد و بازخورد به صورت سازنده و مداوم ارائه شود (Supatah et al., 2024). در این میان، الگوی نظارت همتا با فراهم کردن بستری غیررسمی و حمایتی، به معلمان اجازه می دهد تا بدون ترس از قضاوت، نقاط ضعف و قوت خود را بشناسند و از تجارب همکارانشان برای اصلاح رفتارهای آموزشی بهره گیرند (Reister, 2023).

در مطالعات مربوط به یادگیری مبتنی بر همتا، به ویژه در محیط های دانشگاهی و مدارس، مشخص شده است که تبادل بازخورد و تعاملات افقی میان معلمان می تواند به تقویت حس کارآمدی و انسجام گروهی منجر شود (Sabatti & Zhao, 2025). نتایج پژوهش های بین المللی حاکی از آن است که معلمان در چارچوب نظارت همتا، احساس امنیت روانی بیشتری دارند و تمایل بیشتری برای آزمون روش های جدید تدریس نشان می دهند (Andrews et al., 2025). این الگو، به ویژه در نظام های آموزشی که ارزش های فرهنگی مشارکت و همیاری در آنها پررنگ است، از پذیرش بالایی برخوردار بوده است.

از منظر نظری، نظارت همتا ریشه در رویکردهای سازنده گرای یادگیری دارد که بر مفهوم «یادگیری اجتماعی» و «بازتاب انتقادی» تأکید دارند. در این الگو، یادگیری نه از طریق انتقال یک سوپیه دانش، بلکه از راه تعاملات اجتماعی و بازتاب تجربیات شکل می گیرد (Qiu et al., 2023). همان طور که پژوهش کوشیر و پیکیک-یوگوچ نشان داده است، کیفیت روابط میان معلمان و همکاران آنان یکی از پیش بینی کننده های کلیدی در میزان درگیری تحصیلی و اشتیاق شغلی است (Košir & Pikić-Jugović, 2025). به بیان دیگر، روابط حمایتی میان همتایان آموزشی نه تنها موجب ارتقای حرفه ای معلمان می شود، بلکه بر سلامت روانی و تعهد سازمانی آنان نیز اثرگذار است (Lee & Chung, 2025).

در چارچوب های آموزشی ایران نیز نیاز به بازنگری در مدل های سنتی نظارت آموزشی احساس می شود. پژوهش های داخلی بیانگر آن است که الگوهای سلسله مراتبی، اغلب سبب اضطراب شغلی و کاهش خلاقیت در معلمان می شود، در حالی که نظارت همتا فضایی برای یادگیری داوطلبانه و مبتنی بر احترام فراهم می سازد (Hosseinzadeh Foroughi, 2014). از این منظر، توسعه الگوی بومی نظارت آموزشی همتا در ایران می تواند به افزایش کیفیت تدریس، بهبود روابط همکارانه و ایجاد فرهنگ بازخورد سازنده کمک کند (Vakilian, 2021).

مطالعات تجربی در کشورهای مختلف از جمله اندونزی، کره جنوبی و استرالیا نیز نشان داده اند که نظارت همتا از طریق یادگیری گروهی، تبادل تجربه و حمایت حرفه ای می تواند عملکرد معلمان را به طور قابل توجهی بهبود بخشد (Andrews et al., 2025; Ramdhani & Robbi, 2024; Supatah et al., 2024). در مدارس استرالیایی، این الگو باعث افزایش حس اعتماد به نفس در معلمان تازه کار و ارتقای مهارت های تدریس در گروه های مختلف سنی شده است (Andrews et al., 2025). در پژوهش جونز نیز مشخص شد که برنامه های مربیگری همتا سبب تقویت تعاملات یادگیری، مسئولیت پذیری حرفه ای و بازتاب در رفتار آموزشی معلمان گردیده است (Jones, 2023).

از سوی دیگر، یافته‌های جدید حاکی از آن است که روابط همکارانه در محیط آموزشی می‌تواند نقش میانجی در بهبود درگیری تحصیلی و سلامت روانی معلمان ایفا کند (Núñez-Regueiro & Wang, 2025). این نتایج تأیید می‌کند که نظارت همتا صرفاً یک ابزار نظارتی نیست، بلکه سازوکاری فرهنگی و روان‌شناختی برای ارتقای احساس تعلق، حمایت متقابل و رشد درون‌سازمانی است.

در ایران، پژوهش‌های اولیه در حوزه نظارت آموزشی عمدتاً بر نقش مدیران مدارس تمرکز داشته‌اند (Hatchon & Gall, 2016)، اما در دهه اخیر توجه به «نظارت درون‌سازمانی و همکارانه» افزایش یافته است. پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که همکاران معلم، در مقایسه با ناظران رسمی، قادرند بازخوردهای دقیق‌تر و عملی‌تری ارائه دهند (Sajedi & Farnia, 2025). از این‌رو، طراحی الگویی بومی از نظارت همتا معلم در نظام آموزشی ایران، می‌تواند به‌عنوان راهکاری اثربخش برای ارتقای توسعه حرفه‌ای معلمان و افزایش کیفیت یاددهی-یادگیری مورد توجه قرار گیرد.

افزون بر این، الگوهای جدید یادگیری در آموزش نوین به تعامل میان همکاران، مسئولیت اشتراکی و فرهنگ یادگیری مادام‌العمر تأکید دارند (Reister, 2023). در چنین الگویی، معلمان نه تنها دریافت‌کنندگان بازخورد، بلکه تولیدکنندگان دانش حرفه‌ای محسوب می‌شوند. تعاملات مبتنی بر اعتماد و احترام متقابل در نظارت همتا موجب می‌شود که معلمان تجربه‌های شخصی خود را به دانش جمعی تبدیل کنند (Sabatti & Zhao, 2025).

از دیدگاه نظری، این نوع نظارت، حلقه‌ای پیوسته از مشاهده، بازتاب، و اصلاح است که در آن معلمان از طریق تبادل تجربه، به درک عمیق‌تری از فرآیند تدریس دست می‌یابند. در واقع، هدف نهایی این الگو، خوداصلاحی نظام آموزشی از درون و توانمندسازی معلمان برای رهبری یادگیری در محیط‌های خود است (Ramdhani & Robbi, 2024).

با توجه به شواهد بین‌المللی و ملی، روشن است که نظارت آموزشی مبتنی بر همتای معلم می‌تواند به‌عنوان روشی مؤثر در بهبود عملکرد آموزشی و ارتقای حرفه‌ای معلمان در ایران مورد استفاده قرار گیرد. هدف این پژوهش، بررسی ابعاد و مؤلفه‌های بومی نظارت آموزشی مبتنی بر همتای معلم در نظام آموزشی ایران است.

روش‌شناسی

روش تحقیق حاضر به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ گردآوری داده‌ها از نوع آمیخته اکتشافی بود. در این پژوهش برای شناسایی ابعاد، مولفه‌ها و شاخص‌های الگوی بومی نظارت آموزشی مبتنی بر همتا معلم و همچنین بدست آوردن جزئیات ظریف از پدیده داده‌های کیفی گردآوری شدند و در مرحله بعد از پرسشنامه محقق ساخته بهره گرفته شد.

جامعه آماری بخش کیفی، شامل کلیه خبرگان متخصص در حوزه نظارتی آموزش و پرورش به تعداد ۲۲ نفر بود. در تحقیق حاضر، انتخاب افراد جهت مطالعه به روش نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از تکنیک گلوله برفی انجام شد. در بخش کمی، جامعه آماری شامل تمامی معلمان مدارس سما استان هرمزگان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۱۸۳ نفر بود. با توجه به محدودیت حجم جامعه آماری، و برای تعمیم پذیری بیشتر از روش نمونه‌گیری تمام شمار استفاده گردید. بنابراین تعداد ۱۸۳ پرسشنامه بین معلمان مدارس سما استان هرمزگان توزیع گردید که تعداد ۱۶۱ پرسشنامه طی چند مرحله برگشت داده شد و تعداد ۲۲ پرسشنامه به محقق برگشت داده نشد. همچنین تعداد ۳ پرسشنامه به دلیل داشتن داده‌های پاسخ داده نشده بیشتر از ۳۰ درصد از سوالات از طرف پاسخگو از تحلیل کنار گذاشته شدند و در نهایت ۱۵۸ پرسشنامه مورد ارزیابی و تحلیل قرار گرفت.

ابزار مورد استفاده برای شناسایی مولفه‌های الگوی نظارت آموزشی و ارائه و تدوین الگوی بومی، مصاحبه بود که با بهره‌گیری از رویکرد هدفمند و روش نمونه‌گیری موارد مطلوب و تکنیک اشباع نظری، آگاهی دهندگان کلیدی که در فهم مسئله پژوهش و پدیده محوری مطالعه موثر می‌باشند، برای شناسایی ابعاد الگوی نظارت آموزشی انتخاب شد و با آن‌ها مصاحبه به عمل آمد. از این‌رو روش گردآوری اطلاعات بصورت

میدانی و کتابخانه‌ای بود. ابزار گردآوری اطلاعات کیفی، مصاحبه بود که توسط خبرگان و متخصصان اعم از مدیران، معاونین و معلمان که در حوزه نظارت آموزشی هم‌تا معلم تجربه داشتند، انجام شد. ابزار مورد استفاده در بخش کمی پژوهش یک پرسشنامه محقق ساخته از ابعاد و مولفه‌های شناسایی شده از بخش اول (کیفی) بود که در قالب یک فرم با مقیاس پنج گزینه ای لیکرت بود. برای بررسی اعتبار و کیفیت بخش کیفی از شاخص‌های لینکلن و گوبا (۱۹۹۴) استفاده شد. برای این منظور، بررسی توسط مشارکت کنندگان، بازبینی توسط هم‌تایان استفاده شد. به منظور تعیین روایی پرسشنامه پژوهش از روایی صوری، محتوایی و روایی تشخیصی (همگرا و واگرا) استفاده شد. بدین صورت که روایی صوری پرسشنامه از طریق اجرای آزمایشی بین ۲۰ نفر از افراد نمونه و روایی محتوایی از طریق قضاوت خبرگان و ثبت نظرات اصلاحی ایشان و اطمینان از اینکه عبارات مندرج در پرسشنامه، تمامی خصوصیات مورد نظر پژوهش را می‌سند، بررسی و مورد تایید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه پژوهش از طریق آزمون آلفای کرونباخ در نرم افزار SPSS نسخه ۲۷ محاسبه شد در مجموع ۰/۷۸۶ بدست آمد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی، از روش تحلیل مضمون بر مبنای روش براون و کلارک در نرم افزار MaxQda2024 استفاده شد. در بخش کمی، نیز در قسمت آمار استنباطی از آزمون تی تک نمونه ای و رتبه بندی فریدمن با نرم افزار SPSS برای ارزیابی وضع موجود استفاده شد.

یافته‌ها

سوال اول پژوهش: ابعاد و مولفه‌های بومی نظارت آموزشی مبتنی بر هم‌تا معلم. کدامند؟

در این بخش با استفاده از روش تحلیل مضمون به صورت کامل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با خبرگان مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. ابتدا مفهوم نظارت آموزشی مبتنی بر هم‌تاعلم به صورت کامل برای خبرگان تشریح گردید سپس از مصاحبه شوندگان سوالات زیر پرسیده شد:

۱. به نظر شما نظارت آموزشی هم‌تاعلم چه ابعادی در محیط آموزشی دارد؟
۲. بفرمایید وضعیت موجود نظارت آموزشی هم‌تاعلم را در محیط آموزشی چگونه می‌بینید؟
۳. مهمترین ابعاد بومی نظارت آموزشی هم‌تاعلم را در محیط کاری را نام ببرید؟
۴. برای بهبود و توسعه نظارت آموزشی هم‌تاعلم توصیه و راهکارهای خود را بیان کنید.

برای تحلیل داده‌های کیفی در شش فاز تحلیل مضمون انجام گرفت. فاز اول تحلیل مضمون (آشنایی با داده‌ها) بود. فاز دوم تحلیل مضمون (ایجاد کدهای اولیه) بود که در این مرحله پس از اینکه محقق داده‌ها را چندین بار مطالعه کرد و با آن‌ها آشنا شد، شروع به ایجاد کدهای اولیه از داده‌ها کرد. کدگذاری‌های تماتیک توسط نرم‌افزار انجام شد. فاز سوم تحلیل مضمون (جستجوی کدهای گزینشی) بود که در این مرحله همه خلاصه داده‌های کدگذاری شده در قالب کدهای گزینشی با توجه به ادبیات متغیر، دسته‌بندی و مرتب شدند. فاز چهارم تحلیل مضمون (شکل‌گیری تم‌های فرعی) بود که پس از ایجاد مجموعه‌ای از تم‌ها، آن‌ها مورد بازبینی قرار گرفتند. دو مرحله بازبینی در این بخش انجام شد، که تصفیه و شکل‌دهی به تم‌های فرعی بود. مرحله اول شامل بازبینی در سطح خلاصه‌های کدگذاری و مرحله دوم اعتبار تم‌های فرعی در رابطه با مجموعه داده‌ها در نظر گرفته شد. فاز پنجم تحلیل مضمون (تعریف و نام‌گذاری تم‌های اصلی)، که در این مرحله زمانی شروع شد که محقق یک تصویر رضایت‌بخش از تم‌ها را داشت. در این مرحله تم‌های اصلی که برای تحلیل ارائه شده بودند، تعریف شده و مورد بازبینی مجدد قرار گرفتند، سپس داده‌های داخل آن‌ها مورد تحلیل قرار گرفت. به وسیله تعریف و بازبینی، ماهیت آن چیزی که یک تم در مورد آن بحث می‌کرد مشخص شد و تعیین گردید که هر تم اصلی کدام جنبه از داده‌ها را در خود دارد. فاز ششم تحلیل مضمون (تهیه گزارش)، در مرحله آخر که مجموعه‌ای از تم‌های اصلی کاملاً انتزاعی و منطبق با ساختارهای زمینه‌ای تحقیق بدست آمد، تحلیل پایانی و نگارش گزارش نهایی انجام شد. نحوه شکل‌گیری مفاهیم ثانویه و مقوله اصلی در جدول (۱) آورده شده است.

جدول ۱. شکل‌گیری مفاهیم ثانویه و مضمون اصلی از تحلیل تماتیک

کد	مفاهیم اولیه	مفاهیم ثانویه
R۱	این روش مبتنی بر همکاری و تعامل بین معلمان است که به صورت دوجانبه یا گروهی انجام می‌شود	جو حمایتی و
R۲	معلم می‌داند اگر سوال یا مشکلی دارد، می‌تواند با همکاران خود مطرح کند و مطمئن باشد که به جای قضاوت یا انتقاد، حمایت و راهنمایی را دریافت خواهد کرد. همین پشتیبانی باعث شده همکاران برای حل مسائل، با همکاری و هم‌فکری پیش گام شوند. به نظر من این جو حمایتی کمک کرده تا هم رضایت شغلی بالا برود و هم کیفیت آموزشی ارتقاء پیدا کند.	همکاری
R۲	جو دوستانه و همکاری صمیمانه است که معلمان با آramش خاطر اطلاعات و تجربیات را به اشتراک می‌گذارند.	
R۳	بیشتر به عنوان یک پل ارتباطی بین معلمان عمل می‌کند.	
R۴	-	
R۵	من و همکارانم علاوه بر اینکه تجربیات و روش‌های تدریس‌مان را همواره با هم در میان می‌گذاریم، معمولاً برای رفع چالش‌های کلاسی یا مسائل رفتاری دانش‌آموزان هم از همدیگر کمک می‌گیریم.	
R۶	حتی معلمان جدید هم مورد استقبال و تشویق قرار می‌گیرند تا با مطرح کردن دغدغه‌هایشان، راه‌حل مشترک بیابیم. فرصت برابر برای اظهارنظر و احترام به تفاوت سلیقه‌ها وجود دارد.	
R۷	-	
R۸	گاهی تیم‌های کوچکی تشکیل می‌شود که یک معلم به عنوان مشاهده‌گر، در کلاس همکار حضور پیدا می‌کند و بعداً بازخوردی می‌دهد. این گردش نقش، کمک می‌کند همگی تجربه هر دو طرف را داشته باشیم.	
R۸	در جلسات همتا معلم، جو اعتماد و همکاری بسیار قوی است	
R۹	-	
R۱۰	هر کسی تشویق می‌شود روش تدریس خودش را تحلیل کند و نظرات جمع را به عنوان فرصتی برای اصلاح و تقویت ببیند.	
R۱۱	در مدرسه ما، این نظارت به شکل یک پروژه جمعی دائمی تعریف شده است.	
R۱۲	یادگیری جمعی و انتقال تجربه‌ها، همبستگی ما را تقویت کرده و محیط امنی برای رشد ساخته است.	
R۱۳	همین موضوع فضا را دلگرم‌کننده کرده است. انتقادها همیشه با متانت و پیشنهاد سازنده مطرح می‌شود؛ هیچ معلمی احساس ضعف یا نادیده گرفته شدن ندارد و افراد با تجربه نیز سعی می‌کنند تازه‌کارها را بیشتر حمایت کنند.	
R۱۴	برگزاری جلسات گروهی با حضور والدین و مشاوران بیرونی هم توصیه می‌شود تا دایره یادگیری وسیع‌تر شود.	
R۱۵	مدرسه ما با مدیریت خوب و جو حمایتی دارد و این خود زمینه را برای استفاده از روش همتامعلم بوجود می‌آورد. چون حمایت یکی از اساسی‌ترین اصول در این روش هست اگر معلمین حامی هم نباشند دیگر رغبتی به طرح مسائل خودشان ندارند. جو حمایتگر و مثبت اندیش احساس تنهایی معلم را کاهش می‌دهد و نگاه معلم را به مسائل کلاس عمیق‌تر و تخصصی‌تر می‌کند	
R۱۶	در مدرسه ما روحیه همکاری و جو مناسب دوستانه و دلگرمی برای یکدیگر حاکم است. یکی از اصلی‌ترین شرایط اجرای همتا معلم داشتن روحیه همکاری می‌باشد خوشبختانه در مدرسه ما حس همکاری و دوستی برقرار است. همکاران با هم مشورت می‌کنند و از راهکارهای مناسب یکدیگر بهره می‌برند.	
R۱۷	هدف اصلی آن ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای معلمان و بهبود فرآیند تدریس است	پیشرفت حرفه‌ای
R۱۸	همچنین پذیرش تفاوت‌ها و احترام به نظرات مختلف از ویژگی‌های بارز این محیط است. هیچ معلمی صرفاً مشاهده‌گر نیست، بلکه هر کسی خودش را عضوی موثر می‌داند و برای ارتقاء فعالیت‌های آموزشی گروه تلاش می‌کند.	
R۱۹	در نهایت، پیوند با منابع علمی روزآمد و حضور کارشناسان یا مربیان خبره بیرون از مدرسه نیز می‌تواند فرآیند همتا معلم را غنی‌تر کند و به رشد حرفه‌ای همه اعضا منجر شود.	
R۲۰	-	
R۲۱	فرصت استفاده از منابع علمی، کارگاه‌ها و تجربیات موفق سایر مدارس هم تقویت شود تا رشد حرفه‌ای معلمان مستمر باشد.	
R۲۲	تشویق به آموزش‌های حرفه‌ای و شرکت در کارگاه‌های مرتبط می‌تواند باعث ارتقای بیشتر سطح علمی و اجرایی معلمان شود.	
R۲۳	بهتر است کارگاه‌های تخصصی‌تری با حضور اساتید مهمان برگزار شود تا رشد حرفه‌ای همیشگی باشد	
R۲۴	در مدرسه ما، نظارت همتا به عنوان یک فرآیند رشد دوطرفه تعریف شده است.	
R۲۵	ایجاد پرونده پیشرفت فردی برای هر معلم تا مسیر حرفه‌ای خود را با بازخوردهای سالانه ببیند.	

	R۸	-
	R۹	همچنین، راه‌اندازی باشگاه حرفه‌ای معلمان و حضور اساتید مهمان توصیه می‌شود.
	R۱	همچنین ایجاد بانک تجربه آنلاین و کارگاه‌های آموزشی جامع برای ارتقای سطح حرفه‌ای بسیار سودمند است.
		.
	R۱	ارائه گواهی برای معلمان که به ارتقای حرفه‌ای دیگران کمک می‌کنند، حمایت از حضور در دوره‌های کوتاه‌مدت آموزشی و تأسیس
۱		آرشیو دیجیتال از ویدیوهای تدریس و بازخوردها توصیه می‌شود.
	R۱	پیشنهاد می‌کنم گردهمایی‌های آموزشی مشترک با مدارس همجوار برگزار کنیم تا ظرفیت‌های جدید به جمع ما اضافه شود
۲		
	R۱	فضا باز است و اشتباهات نه تنها نقطه ضعف، که فرصتی برای رشد همه محسوب می‌شود
۳		
	R۱	استفاده از همتا معلم فرصت همکاری با همکاران با سابقه و همکاران باسواد جوان و در نتیجه رشد حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌کند.
۴		
بازخورد ارائه می‌دهند	R۱	بازخورد
در محیط کاری من، معلمان اغلب به دنبال بازخوردهای سازنده و مفید هستند که به آن‌ها کمک کند تا روش‌های تدریس خود را بهبود بخشند.	R۱	چرخشی
	R۲	-
	R۳	همچنین لازم است معلمان جدید یا کم‌تجربه بیشتر با معلمان باتجربه تبادل نظر کنند تا هم یادگیری دوسویه و هم انتقال تجربه به شکل اثربخش رخ دهد.
	R۳	اینکه بازخوردها صرفاً یکطرفه نیست و هر معلم هم گیرنده و هم دهنده بازخورد است، باعث پویایی و اثربخشی بیشتر شده است.
	R۳	نکته دیگر، پیوستگی بازخوردها و باز بودن چرخه گفت‌وگوست؛ بعد از هر جلسه یا بازدید، راهکارهایی که آزمایش می‌کنیم را باز به گروه باز می‌گردانیم و درباره نتایج آن صحبت می‌کنیم.
	R۴	بازخوردها فقط یکبار داده نمی‌شود؛ مثلاً اگر کسی راهکاری ارائه دهد، دفعه بعد نتیجه عملیاتی شدن آن را مطرح و ارزیابی جمعی می‌کنیم.
	R۴	سوم بازخورد مستمر و فرصت برابر برای همه، یعنی همه می‌توانند بازخورد بگیرند یا بدهند و این فرآیند فقط محدود به یک یا دو معلم خاص نیست.
	R۴	یک فرهنگ بازخورد سازنده و چرخشی ایجاد شود، یعنی معلمان بدانند که پس از هر پیشنهاد، نتیجه اجرای آن را به جمع ارائه کنند و یک چرخه یادگیری ایجاد کنند.
	R۵	قدرت این نوع نظارت در مدرسه ما در این است که هم به یکدیگر بازخورد صادقانه و محترمانه می‌دهیم و هم هرکس احساس مسئولیت می‌کند تا به پیشرفت بقیه کمک کند.
	R۵	علاوه بر آن، بازخوردهای مستمر و قابل پیگیری،
	R۶	همچنین بازخوردها فقط درباره نقاط ضعف نیست، بلکه نقاط قوت را هم تقویت می‌کنیم و پیشنهادات سازنده ارائه می‌دهیم.
	R۶	استمرار جلسات و پیگیری نتایج فرایندها، حلقه بازخورد را واقعی‌تر می‌کند.
	R۷	-
	R۸	در این فضا هر معلمی می‌تواند درباره اشتباهات و موفقیت‌هایش صحبت کند و دیگران بازخورد دهند.
	R۹	اشتراک‌گذاری جزئیات تدریس - چه از موفقیت‌ها، چه از شکست‌ها - تمرین مستمر همه ماست.
	R۹	بازخوردها به صورت پیوسته و مبتنی بر شواهد تدریس است؛ مثلاً اگر معلمی روش جدیدی را به کار برد، در جلسه بعد درباره نقاط ضعف و قوتش صحبت می‌کنیم.
	R۱	هر دوره از تجربیات به دقت مستند می‌شود تا گزارش‌های عملیاتی در اختیار گروه بعدی قرار گیرد.
		.
	R۱	علاوه بر این، در پایان هر ماه گزارشی از یافته‌ها تهیه و به کل گروه ارائه می‌شود.
۱		
	R۱	بازخوردها مرتب و بعد از هر اقدام اجرا می‌شود تا مسیر اصلاح و تکمیل ایده‌ها باز باشد.
۱		
	R۱	-
۲		

R۱	بازخوردها همیشه سازنده‌اند و هدف آن‌ها اصلاح و ارتقاء مستمر تدریس است.	۳
R۱	بازخوردها در یک حلقه باز، مرتباً تکرار می‌شود تا نتیجه ملموس ایجاد کند.	۳
R۱	پس از توازن مسئله تداوم پیش می‌آید یعنی از معلمی که از همکاران خود پیشنهادی دریافت کرده و بعد در کلاس خود اعمال کرده و بازخورد گرفته و بازخورد خود را دوباره در گروه همتا منعکس می‌کند و این چرخه تا جایی که مشکل به طور کلی برطرف شود ادامه دارد.	۴
R۱	علاوه بر این، نظارت همتا معلم به معلمان کمک می‌کند تا نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کنند و با دریافت بازخورد سازنده، عملکرد خود را بهبود بخشند.	یادگیری متقابل و حل مسئله
R۱	نظارت همتا معلم به‌صورت دوره‌ای و در قالب کارگاه‌های آموزشی و جلسات تبادل نظر بین معلمان انجام می‌شود. این جلسات معمولاً با هدف به‌اشتراک‌گذاری تجربیات و روش‌های تدریس موفق برگزار می‌شوند و معلمان فرصت می‌یابند تا از یکدیگر یاد بگیرند.	
R۲	در این نشست‌ها، مخصوصاً معلمان پایه‌های یکسان یا مشابه، مشکلات رایج کلاسی یا روش‌های تدریس مؤثر را با هم به اشتراک می‌گذارند و این نوع تبادل اطلاعات و تعامل، باعث می‌شود هم معلمان جوان و هم باتجربه رشد کنند و دیدگاهشان نسبت به مسائل آموزشی گسترده‌تر شود.	
R۲	همچنین در مواردی که دانش‌آموزان از لحاظ سنی و سطح یادگیری متفاوت هستند، باز هم زمینه‌های مشترک میان معلمان وجود دارد که می‌تواند منجر به تولید راه‌حل‌های خلاقانه شود.	
R۲	به نظرم، تداوم این حلقه بازخورد خیلی اثرگذار است؛ یعنی معلم بعد از اجرای پیشنهادات همکاران باز هم باید نتیجه را به جمع منعکس کند تا فرایند حل مسئله همیشه پویا بماند.	
R۳	هر زمان که مشکلی پیش می‌آید، با توجه به سابقه و تجربه متفاوت همکاران، همواره راه‌حل‌های متنوعی مطرح می‌شود.	
R۳	یکی از ویژگی‌های شاخص این نوع نظارت در مدرسه ما، تاکید بر تعامل و یادگیری متقابل است.	
R۴	هر کس می‌تواند درباره چالش‌هایی که با آن مواجه بوده یا رویکردهایی که جواب داده، صحبت کند و بقیه هم نظرات یا تجربه‌های مشابه یا متفاوت خود را بیان می‌کنند. این گفت‌وگوها باعث می‌شود به یک راه‌حل مشترک برسیم یا هر کس با الهام از راه‌حل دیگران، روش فردی خودش را پیدا کند.	
R۴	در کنار این‌ها، یادگیری متقابل هم اهمیت دارد—یعنی هر کسی هم معلم است و هم فراگیر، و حتی از دانش معلمان جدید هم استقبال می‌شود. این فضا رشد جمعی ما را تقویت کرده و باعث شده من همیشه ایده‌های تازه برای بهبود کار خودم داشته باشم.	
R۵	در محیط کاری ما، تعامل آزادانه و یادگیری دوطرفه مهم‌ترین ویژگی نظارت همتا است.	
R۶	بستری است برای مشارکت فعال همه اعضا، یادگیری از یکدیگر، و حل چالش‌های آموزشی به صورت تیمی.	
R۷	معمولاً تبادل تجربه، نه صرفاً در جلسات رسمی، بلکه به شکل روزمره در زنگ تفریح‌ها و اتاق معلمان انجام می‌شود.	
R۸	-	
R۹	ما یاد گرفته‌ایم جستجوی جمعی برای پاسخ مشکلات را جایگزین راه‌حل‌های فردی کنیم.	
R۱	فرایند یادگیری متقابل محور همه فعالیت‌های نظارتی بین معلمان ماست.	
R۱	-	
R۱	-	۱
R۱	برای ما، نظارت همتا یعنی یادگیری بی‌واسطه و عملی از همکارانی که هر کدام در یک زمینه خاص برجسته‌اند.	۲
R۱	-	
R۱	-	۳
R۱	معلم نه تنها به مسائل خود فکر می‌کند بلکه به مسائلی که همکارانش هم مطرح می‌کند حساس می‌شود و برای دستگیری و کمک به آن‌ها به دنبال راه چاره می‌گردد. در مدرسه‌ی ما هنگام مطرح کردن یک مسئله همکار دنبال پاسخ درست یا نادرست نیست بلکه به دنبال استفاده از تجربه افراد است. مدیر بعنوان سرگروه کارکنان مدرسه‌ی ما محیط را بعنوان امن و حمایتگر و دوستانه اداره می‌کند و همین مسئله باعث می‌شود همکار خود را بعنوان یک معلم همتا در بین گروه معلمان احساس کند.	۴
R۱	ایجاد فرهنگ یادگیری مشارکتی در محیط آموزشی است. در این روش، معلمان به‌جای اینکه به‌صورت انفرادی عمل کنند، به‌صورت اشتراک‌گذاری گروهی و در قالب تیم‌های آموزشی کار می‌کنند. این رویکرد باعث می‌شود که معلمان احساس تنهایی نکنند و در عوض، از حمایت تجارب	

	همکاران خود برخوردار شوند. این فرهنگ مشارکتی نه تنها به بهبود کیفیت تدریس کمک می‌کند، بلکه باعث افزایش رضایت شغلی معلمان نیز می‌شود.
R۱	این ابزارها می‌توانند فرآیند مشاهده و بازخورد را تسهیل کنند و به معلمان امکان دهند تا به راحتی تجربیات خود را به اشتراک بگذارند.
R۲	هر معلم با توجه به تفاوت‌های فردی و نیازهای کلاس خود تجربیاتی خاص کسب می‌کند و این تجارب وقتی در جمع معلمان مطرح می‌شود، به گنجینه‌ای از راهکارهای عملی تبدیل می‌گردد.
R۳	-
R۴	در جلسات هفتگی یا ماهانه گروه‌های درسی، تجربیات آموزشی خود را آزادانه با همکاران به اشتراک می‌گذاریم.
R۴	دوم اشتراک‌گذاری دانش و تجارب واقعی است؛ هر مشکل کلاسی یا راه‌حلی که مطرح می‌شود، از بطن کلاس و عمل معلمان نشأت می‌گیرد نه صرفاً مباحث نظری
R۵	-
R۶	در مدرسه ما، نظارت هم‌تا معلمان صرفاً به انتقال تجربیات ختم نمی‌شود،
R۷	اغلب در ادامه هر ایده یا راهکار جدید، یک یا چند معلم اجرای آن را برعهده می‌گیرند و بعداً نتایج را با جمع در میان می‌گذارند.
R۸	برگزاری جلسات نقد تدریس با حضور داوطلبانه معلمان دیگر مدارس، و تبادل بازخورد در قالب ویدئوهای کوتاه آموزشی. همچنین ایجاد بستر آنلاین برای تبادل تجربه می‌تواند دامنه تأثیرگذاری را افزایش دهد.
R۹	-
R۱۰	تبادل آزاد تجربیات، پذیرش نقد سازنده و تمرکز بر حل مسئله - نه سرزنش - در کانون جلسات ما قرار دارد.
۱	برگزاری نشست‌های خلاقیت معلمی، بازدید دسته‌جمعی از کلاس‌ها و اختصاص بخشی از جلسات به بحث درباره موفقیت‌ها و شکست‌های آموزشی، از ابعاد بومی نظام مدرسه ما است.
R۱۰	همچنین، ثبت تجارب موفق در نشریه داخلی مدرسه و تشکیل گروه‌های یادگیری آنلاین می‌تواند تأثیر مطلوبی داشته باشد.
۲	
R۱۰	ایجاد صندوق تجربیات ناموفق، تا علاوه بر موفقیت‌ها، اشتباه‌ها هم به اشتراک گذاشته شود و آموزش از خطاها ممکن باشد.
۳	
R۱۰	هم‌تا معلم یکی از راه‌های به اشتراک‌گذاری این تجارب در بین معلمان با یکدیگر است. در مدرسه‌ی ما همکاران تجارب خود را در طی نشست‌هایی که بعنوان شورای آموزگاران برپا می‌شود در میان گذاشته می‌شود. همکاران از تجربیات هم استفاده می‌کنند یا بهتر بگویم آشنا می‌شوند
R۱۰	در این روش، معلمان به‌صورت داوطلبانه کلاس‌های خود را در معرض مشاهده همکاران قرار می‌دهند و این نشان‌دهنده تمایل آن‌ها به بهبود مستمر است. این شفافیت نه تنها باعث افزایش اعتماد بین معلمان می‌شود، بلکه به مدیران مدرسه نیز کمک می‌کند تا از نقاط قوت و چالش‌های معلمان آگاه شوند و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مناسب را طراحی کنند.
R۲	در حالی که برخی معلمان به‌صورت داوطلبانه در این فرآیند مشارکت می‌کنند،
R۲	معلمان با میل خود و بدون اجبار وارد این فرآیند می‌شوند،
R۲	اولین بعد مهم از نگاه من، داوطلبانه بودن مشارکت معلمان است؛
R۳	این فرآیند، مبتنی بر تشویق و مشارکت داوطلبانه است
R۳	همه ما، بدون هیچ اجبار یا فشار مدیریتی، با علاقه حضور پیدا می‌کنیم
R۳	این فضا هم کاملاً داوطلبانه است و مشارکت فعال معلمان، صرفاً با میل خودشان انجام می‌شود.
R۴	هیچ‌کس مجبور به حضور یا صحبت نیست اما اکثراً چون نتیجه این تصمیم‌های گروهی، پیشرفت حرفه‌ای و حل مشکلات کلاسی ماست، با علاقه و داوطلبانه شرکت می‌کنیم.
R۴	اول مشارکت فعال و داوطلبانه است؛ چراکه جو مدرسه ما بر این باور استوار است که هر معلم خودش مسئول یادگیری و توسعه حرفه‌ای خویش است
R۵	هیچ اجباری برای شرکت در این فرآیندها وجود ندارد، اما اغلب معلمان از روی علاقه و انگیزه شخصی در جلسات هم‌اندیشی یا بازدیدهای کلاسی شرکت می‌کنند.
R۵	مشارکت داوطلبانه معلمان در جلسات
R۵	اولین توصیه من این است که روحیه داوطلبانه بودن و اعتماد متقابل را بین معلمان تقویت کنیم،
R۶	وضعیت کنونی، فضایی ایجاد کرده که حس رقابت ناسالم وجود نداشته باشد و هر معلم با میل و انتخاب خودش وارد جلسات شود.
R۷	جو فعلی مدرسه انگیزه داوطلبانه را تقویت کرده است.

R۷	جلسات نقد و بررسی بدون حضور مدیر یا ناظران رسمی برگزار می‌شود که باعث شده مشارکت داوطلبانه و صمیمی باشد.
R۸	هر معلم با میل خود شرکت می‌کند.
R۹	اکثر شرکت‌کنندگان با علاقه و داوطلبانه به این جمع‌ها می‌پیوندند و ارتباط فقط به معلمان محدود نیست؛ حتی بعضی از تجربیات را از دانش‌آموزان و والدین دریافت می‌کنیم و در جلسات بحث می‌شود.
R۱	-
R۱	هر معلم به صورت داوطلبانه با یک یا چند همکار همکاری می‌کند تا مشکلات آموزشی را تحلیل کنند
R۱	حضور معلمان داوطلبانه است و کمتر کسی به اجبار شرکت می‌کند.
R۱	همه معلمان با رضایت خود جلسات را برگزار می‌کنند، حتی برخی پیگیری بیشتری دارند تا بازخوردها را عملیاتی کنند.
R۱	معلمان معمولاً با اعتماد خودشان در این فرایند شرکت می‌کنند و به همین دلیل چون به اختیار خود وارد عمل می‌شوند می‌توانند مناسب‌ترین عمل در کلاس را درک کنند و نتایج مطلوبی به دست بیاورند
R۱	معلمان تمایلی به شرکت در این روش با اجبار مدیر یا ناظر آموزشی قرار نمی‌گیرند بلکه به دلیل محیط حمایت‌گری که داریم داوطلبانه با همکار خود مرادده دارد و راهکار ارائه شده را یادداشت می‌کند تا در شرایط همسان برای برطرف کردن مشکل مشابه استفاده کند
R۱	به بهبود روش‌های تدریس کمک کند
R۲	یکی دیگر از ابعاد مهم، تفکر راهبردی است؛ اینکه معلم بعد از دریافت بازخورد و تجربیات دیگران آن‌ها را با شرایط خود وفق دهد و در آینده به صورت یک سبک کاری یا راهبرد شخصی از آن استفاده کند.
R۳	این نظارت به من و همکارانم فرصت می‌دهد تجربیاتمان را صادقانه با یکدیگر به اشتراک بگذاریم و حتی بعضی اشتباهات یا راهکارهای موفق را، بدون ترس از قضاوت، بیان کنیم.
R۳	هر معلم تشویق شده تا به سبک و شرایط خودش فکر کند و راهبردهای مناسب را به کلاس خود تعمیم دهد؛ یعنی انعکاس عمل و تفکر راهبردی کاملاً شخصی‌سازی شده است.
R۴	-
R۵	انعکاس و به‌کارگیری راهبردهای جدید در کلاس‌هاست.
R۵	بهرتر است یک بانک تجارب آموزشی در مدرسه جمع‌آوری کنیم تا راهکارها و تجربه‌های موفق به راحتی در اختیار همه قرار گیرد.
R۶	هر معلمی می‌تواند مشکلات یا تجربیات موفق خود را ارائه دهد و همکاران نه تنها به شنیدن اکتفا نمی‌کنند، بلکه به صورت هدفمند نمونه‌های مشابه یا راهکارهای جدید را به بحث می‌گذارند.
R۷	ما با طرح مثال‌ها، تدریس‌های موفق یا حتی شکست خورده، راهی برای بهبود گروهی پیدا می‌کنیم.
R۸	قابلیت تعامل بین پایه‌های مختلف آموزشی، فرصت حمایت از معلمان تازه‌وارد، و استفاده از دستاوردهای بومی و نوآورانه که در منطقه خودمان کارآمد بوده، بخش‌هایی از مختصات بومی ماست.
R۹	به باور من، این نوع نظارت مثل یک آزمایشگاه آموزشی است که هر معلم با سوابق و نگاه ویژه خودش، عنصری برای غنی‌تر شدن آن دارد.
R۹	علاوه بر این، تجربه‌های خاصی که در مدارس بومی موفق بوده، جمع‌آوری و عملیاتی می‌شود.
R۱	اجازه آزمایش راهبردهای جدید، بازتاب جمعی نتایج آن در جلسات و امکان همکاری با مشاوران آموزشی، از ویژگی‌های خاص مدرسه‌ی ماست.
R۱	توسعه دوره‌های انعکاس عملیاتی، دعوت به خشکاندن تفاوت‌های انفرادی، و پیگیری حرفه‌ای موفقیت‌های معلمان.
R۱	تجربیات خود را به یک شیوه استاندارد و قابل تکرار درآوردند.
R۱	استفاده از شیوه‌های محلی آموزش، حضور فعال والدین در پروژه‌های ویژه، و مشارکت میان‌رشته‌ای همکاران از ویژگی‌های مدرسه ماست. هر معلم می‌تواند سبک بومی خود را بدون دخالت مستقیم مدیریت ارائه دهد.
R۱	تاکید بر استفاده از روش‌های فعال دانش‌آموزمحور، بهره‌گیری از امکانات محلی و تلاش برای حل مشکلات خاص منطقه‌ای، مثل کمبود منابع یا تنوع فرهنگی دانش‌آموزان از مهم‌ترین ابعاد بومی است.

R۱ معلم بعد از مشورت با همکار خود می‌تواند درباره ی آنچه از همکاری آموخته و تجربه کسب کرده فکر کند و جمع بندی نماید بعد از یک مدت از این آموخته هایش به عنوان یک اصل برای پیشرفت شغلی خود در شرایط پیش آمده استفاده کند.

عدالت و توازن

R۱ - در این فضا، همه معلمان بدون توجه به سابقه یا جایگاه، فرصت برابر دارند تا نظرات و تجاربشان را بیان کنند و با احترام متقابل مواجه می‌شوند. این عدالت در توزیع فرصت و شنیده شدن همه، انگیزه‌ی مشارکت را بیشتر می‌کند.

R۳ یکی از نقاط قوت مدرسه ما عدالت و توازن در این فرآیند است؛ یعنی همه اجازه دارند اظهار نظر کنند و مشارکت هیچ کس نادیده گرفته نمی‌شود. مدیریت مدرسه با ایجاد فضایی عادلانه و حمایتگر، کمک کرده تا معلمان، مستقل از تجربه و سابقه‌شان، حرف و تجربه‌شان شنیده شود. در مباحث همتا معلم، حتی معلمان تازه کار تشویق می‌شوند که دیدگاه‌های خودشان را بیان کنند و ما عادت داریم هر صدایی را با احترام بشنویم

R۴ از نظر عدالت، مدیر مدرسه تاکید زیادی روی احترام به تک تک نظرها دارد و معمولاً برای هر معلم زمانی برای ارائه دیدگاهش اختصاص داده می‌شود.

R۴ بر عدالت و فرصت برابر تاکید شود؛ مثلاً حتی کم تجربه‌ترین معلمان هم به طرح دغدغه‌ها و دیدگاه‌هایشان تشویق شوند.

R۵ تاکید بر فرصت برابر برای اظهار نظر وجود دارد.

R۵ جلسات بازدید و تبادل تجربه به صورت چرخشی بین همه معلمان برگزار شود تا عدالت و توازن بیشتری برقرار شود.

R۶ - همه فرصت دارند نظر دهند

R۷ ارتقای عدالت با تخصیص فرصت برابر برای بیان نظر، تاثیر زیادی در پیشرفت جمعی دارد.

R۸ برای من، مهم ترین بخش نظارت همتا، ایجاد محیطی حمایتی و اطمینان بخش برای گفتگوی آزاد است.

R۹ - محیط ما به گونه‌ای است که هر صدا شنیده می‌شود؛ فرقی نمی‌کند معلمی تازه کار یا باتجربه باشد، موقعیت برای یادگیری و دیده شدن مهیاست. فرصت سخن گفتن و ارائه تجربه برای همه یکسان است و حتی زمان برای معلمان ساکت تر و کم رو بیشتر در نظر می‌گیریم تا عدالت اجرایی شود.

R۱۰ اعتماد و احترام پایه‌های اصلی این فرآیند است.

R۱۱ از دید من، این فرایند زیربنای ارتقاء کیفیت آموزشی مدرسه است. چون معلمان آزادانه می‌توانند ایده‌های خلاقانه خود را معرفی و ضعف‌ها را بدون ترس مطرح کنند.

R۱۲ عدالت رعایت می‌شود، چون مدیریت در توزیع فرصت حضور یا ارائه تجربه کاملاً بی طرف است

R۱۳ همه معلمین در یک سطح از نظر پایه و مرتبه شغلی قرار دارند و تنها تجربه متفاوتی دارند پس توازن می‌تواند با همتا معلم کمک کننده باشد (در بحث تجربه)

در جدول (۲) عوامل مختلف دسته‌بندی شدند، میزان و درصد فراوانی هر مقوله محاسبه و ارائه شد.

جدول ۲. خروجی توصیفی کدهای مستخرج

مقوله اصلی	مفاهیم ثانویه	فراوانی	درصد فراوانی
نظارت آموزشی همتا معلم	مشارکت داوطلبانه	۲۲	۱۶/۷۹
	بازخورد مستمر و چرخشی	۲۱	۱۶/۰۳
	مهارت راهبردی و انعکاس تجربیات	۱۷	۱۲/۹۸
	یادگیری متقابل و حل مسئله	۱۵	۱۱/۴۵
	جو حمایتی و همکاری	۱۵	۱۱/۴۵
	پیشرفت حرفه‌ای	۱۴	۱۰/۶۹
	عدالت و توازن	۱۴	۱۰/۶۹
	اشتراک گذاری تجارب	۱۳	۹/۹۲
مجموع		۱۳۱	%

با توجه به جدول (فوق) حدوداً ۱۷ درصد از مصاحبه‌ها به بعد مشارکت داوطلبانه و ۱۶ درصد هم به بازخورد مستمر و چرخشی اشاره کرده‌اند؛ همچنین به ترتیب بعد مهارت راهبردی و انعکاس تجربیات، یادگیری متقابل و حل مسئله، جو حمایتی و همکاری در رتبه‌های بعدی قرار دارند. بنابراین با توجه به مصاحبه‌ها مشخص شد که نظارت آموزشی هم‌تا معلم به عنوان متغیر اصلی (پدیده محوری) شامل ۸ بعد و مولفه بومی شامل اشتراک‌گذاری تجارب، مشارکت داوطلبانه، جو حمایتی و همکاری، یادگیری متقابل و حل مسئله، مهارت راهبردی و انعکاس تجربیات، بازخورد مستمر و چرخشی، پیشرفت حرفه‌ای، عدالت و توازن است.

سوال دوم پژوهش: وضع موجود بومی نظارت آموزشی مبتنی بر هم‌تا معلم چگونه می‌باشد؟

برای پاسخ به سوال دوم از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. در جدول زیر نتایج آزمون قابل مشاهده می‌باشد:

جدول ۳. آزمون اختلاف میانگین جوامع

مولفه‌ها	آماره T	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین
اشتراک‌گذاری تجارب	۵۰/۲۶۳	۱۵۷	۰/۰۰۱	۱/۵۳۳۷۶
مشارکت داوطلبانه	۵۰/۲۲۳	۱۵۷	۰/۰۰۱	۱/۵۰۸۴۴
یادگیری متقابل و حل مسئله	۵۰/۰۵۶	۱۵۷	۰/۰۰۱	۱/۵۲۳۲۱
مهارت راهبردی و انعکاس تجربیات	۵۰/۴۳۲	۱۵۷	۰/۰۰۱	۱/۵۰۰۰۰
بازخورد مستمر و چرخشی	۴۴/۷۰۰	۱۵۷	۰/۰۰۱	۱/۵۱۶۸۸
عدالت و توازن	۴۶/۳۰۹	۱۵۷	۰/۰۰۱	۱/۵۲۱۱۰
پیشرفت حرفه‌ای	۴۶/۳۳۰	۱۵۷	۰/۰۰۱	۱/۴۹۱۵۶
جو حمایتی و همکاری	۴۸/۸۵۲	۱۵۷	۰/۰۰۱	۱/۵۵۲۷۴
نظارت آموزشی هم‌تا معلم	۸۱/۶۰۶	۱۵۷	۰/۰۰۱	۱/۵۱۸۴۶

با توجه به نتایج بدست آمده از آزمون اختلاف میانگین جوامع (تی تک نمونه‌ای)، و با توجه به اختلاف معنادار میانگین مثبت نسبت به نمره ملاک ۳، از لحاظ آماری وضعیت موجود مطلوب می‌باشد.

سوال سوم پژوهش: رتبه‌بندی مولفه‌های بومی نظارت آموزشی مبتنی بر هم‌تا معلم چگونه می‌باشد؟

جهت رتبه‌بندی مولفه‌های بومی نظارت آموزشی هم‌تا معلم از آزمون رتبه‌بندی فریدمن استفاده گردید.

جدول ۴. آزمون رتبه‌بندی فریدمن - میانگین رتبه‌ها

مولفه‌ها	میانگین رتبه
جو حمایتی و همکاری	۴/۷۵
اشتراک‌گذاری تجارب	۴/۵۹
عدالت و توازن	۴/۵۷
بازخورد مستمر و چرخشی	۴/۵۳
یادگیری متقابل و حل مسئله	۴/۴۳
مشارکت داوطلبانه	۴/۴۲
پیشرفت حرفه‌ای	۴/۳۷
مهارت راهبردی و انعکاس تجربیات	۴/۳۴

جدول ۵. آزمون رتبه‌بندی فریدمن - آماره تست

حجم نمونه	۱۵۸
مقدار خی ^۲	۴/۲۴۱
درجه آزادی	۷
سطح معناداری	۰/۰۰۸

نتایج نشان داد که مولفه جو حمایتی و همکاری با میانگین ۴/۷۵ در رتبه اول و در رتبه آخر مولفه مهارت راهبردی و انعکاس تجربیات با میانگین ۴/۳۴ قرار دارند. این رتبه‌بندی در سطح ۰/۰۰۸ معنادار می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر در راستای هدف اصلی آن، یعنی شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بومی نظارت آموزشی مبتنی بر همتای معلم، نشان داد که این الگو شامل هشت مؤلفه اصلی است: اشتراک‌گذاری تجارب، مشارکت داوطلبانه، جو حمایتی و همکاری، یادگیری متقابل و حل مسئله، مهارت راهبردی و انعکاس تجربیات، بازخورد مستمر و چرخشی، پیشرفت حرفه‌ای، و عدالت و توازن. تحلیل‌های آماری حاصل از آزمون تی تک‌نمونه‌ای بیانگر آن بود که تمامی مؤلفه‌ها از دیدگاه معلمان در وضعیت مطلوب قرار دارند، و این یافته نشان‌دهنده آن است که بستر فرهنگی و سازمانی مدارس برای استقرار الگوی نظارت همتا از حداقل‌های لازم برخوردار است. همچنین، نتایج آزمون فریدمن مشخص کرد که مؤلفه «جو حمایتی و همکاری» در رتبه نخست و مؤلفه «مهارت راهبردی و انعکاس تجربیات» در رتبه آخر قرار دارد. این الگو بیانگر اهمیت روابط انسانی، اعتماد و فضای تعامل سازنده در فرآیند نظارت آموزشی است که با پژوهش‌های بین‌المللی متعدد همسو می‌باشد.

یافته‌ها نشان دادند که ایجاد «جو حمایتی و همکاری» یکی از قوی‌ترین ابعاد نظارت همتا در بافت بومی مدارس است. این نتیجه با پژوهش (Nolan & Molla, 2018) همخوانی دارد که تأکید می‌کند مربیگری همتا هنگامی بیشترین تأثیر را دارد که در فضایی حمایت‌گرا و بدون ارزیابی رسمی صورت گیرد. در چنین محیط‌هایی، معلمان احساس امنیت روانی بیشتری دارند و تمایل بالاتری برای اشتراک تجارب خود نشان می‌دهند. همچنین (Andrews et al., 2025) نیز در مطالعه خود بر مربیگری حمایتی تأکید کرده است و آن را ابزاری مؤثر برای حفظ انگیزه و پایداری معلمان تازه‌کار در محیط آموزشی می‌داند. در واقع، یافته‌های پژوهش حاضر از منظر نظری با دیدگاه «یادگیری مبتنی بر تعامل» سازگار است که بر نقش تعاملات اجتماعی در رشد حرفه‌ای تأکید دارد (Qiu et al., 2023).

بر اساس داده‌های پژوهش، مؤلفه «بازخورد مستمر و چرخشی» نیز در سطح بالایی قرار داشت که نشان‌دهنده پویایی فرآیند یادگیری و اصلاح مداوم عملکرد آموزشی است. این یافته با نتایج پژوهش (Supatah et al., 2024) مطابقت دارد که نشان داد نظارت همتا، از طریق ارائه بازخورد منظم، منجر به رشد مداوم معلمان در مدارس می‌شود. در واقع، بازخورد چرخشی سبب می‌شود معلمان نه تنها گیرنده، بلکه دهنده بازخورد نیز باشند و در یک چرخه یادگیری دوسویه مشارکت فعال داشته باشند. چنین فرآیندی، بر اساس مدل «یادگیری حرفه‌ای معلمان» معرفی شده توسط (Nolan & Molla, 2018)، یکی از مؤلفه‌های کلیدی رشد حرفه‌ای محسوب می‌شود، زیرا بازخورد، فرصت بازتاب و خوداصلاح را فراهم می‌کند.

در بخش دیگر نتایج، مؤلفه «پیشرفت حرفه‌ای» نیز از دیدگاه شرکت‌کنندگان در وضعیت مطلوبی گزارش شد. این یافته با پژوهش (Andrews et al., 2025) همخوان است که نشان داد برنامه‌های مربیگری همتا به صورت معناداری موجب ارتقای مهارت‌های آموزشی و افزایش تعهد معلمان به یادگیری مادام‌العمر می‌شود. بر اساس این یافته‌ها می‌توان گفت که الگوی نظارت همتا در ایران، همانند سایر کشورها، به‌ویژه در بافت‌های آموزشی مشارکتی، می‌تواند ابزاری برای توانمندسازی و ارتقای سرمایه انسانی در مدارس باشد. از سوی دیگر، یافته پژوهش (Reister, 2023) تأکید دارد که تعاملات میان معلمان در کارگاه‌ها و جلسات بازخورد، فرصت‌هایی موسوم به «لحظات قابل آموزش» را فراهم می‌آورد که در آن یادگیری تجربی به شکل طبیعی و غیررسمی رخ می‌دهد. این مفهوم نیز با الگوی به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر همسو است؛ چراکه اشتراک‌گذاری تجارب و بازخورد مستمر به عنوان عناصر کلیدی نظارت همتا، بستر لازم برای یادگیری تجربی را فراهم می‌سازند. در میان ابعاد شناسایی شده، مؤلفه «یادگیری متقابل و حل مسئله» نیز جایگاه ویژه‌ای داشت. نتایج نشان داد که معلمان از طریق گفتگو، تبادل تجربه و بررسی چالش‌های کلاسی در قالب گروه‌های همتا، به راه‌حل‌های خلاقانه دست می‌یابند. این یافته با نتایج پژوهش (Ramdhani & Robbi, 2024) هم‌راستا است که بیان می‌کند نظارت همکارانه سبب افزایش توانمندی‌های حل مسئله و ارتقای کیفیت تصمیم‌گیری‌های

آموزشی می‌شود. همچنین، یافته‌های مشابه (Sajedi & Farnia, 2025) در ایران نشان دادند که آموزش همتایان و تدریس متقابل نقش مهمی در رشد شناختی و مهارتی معلمان دارد و منجر به بازنگری در رویکردهای تدریس و افزایش درک انتقادی از فرآیند یادگیری می‌شود. با این حال، پایین‌ترین میانگین در میان مؤلفه‌ها مربوط به «مهارت راهبردی و انعکاس تجربیات» بود. این نتیجه ممکن است نشان‌دهنده ضعف نسبی در حوزه تفکر بازتابی در میان معلمان باشد. نتایج مشابهی نیز در پژوهش (Košir & Pikić-Jugović, 2025) گزارش شده است که بیان می‌کند معلمان غالباً در انتقال تجربیات به سطوح تحلیلی و راهبردی دچار محدودیت هستند و نیازمند آموزش‌های ویژه برای ارتقای مهارت بازتاب حرفه‌ای می‌باشند. این نتیجه با یافته‌های (Lee & Chung, 2025) نیز همخوان است؛ آنان بیان کردند که سطح تعاملات معلمان با همتایان تأثیر مستقیمی بر رشد خودآگاهی و انگیزش درونی آنان دارد. در نتیجه، ضعف در بازتاب حرفه‌ای می‌تواند مانعی برای درونی‌سازی تجارب یادگیری در معلمان باشد. از این منظر، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی هدفمند برای تقویت مهارت‌های بازتابی در معلمان طراحی شود.

نکته قابل توجه دیگر در یافته‌های پژوهش حاضر، جایگاه مؤلفه «عدالت و توازن» در فرآیند نظارت بود. بر اساس داده‌های به‌دست‌آمده، معلمان احساس می‌کردند که فرصت برابر برای ارائه دیدگاه‌ها و دریافت بازخورد وجود دارد. این احساس عدالت در تعاملات نظارتی، با یافته‌های (Núñez-Regueiro & Wang, 2025) مطابقت دارد که نشان داد درگیری تحصیلی و سلامت روانی معلمان زمانی بهبود می‌یابد که روابط حرفه‌ای بر پایه عدالت، احترام و توازن شکل گیرد. از منظر نظری نیز، چنین فضایی باعث افزایش انسجام گروهی، کاهش اضطراب شغلی و تقویت فرهنگ اعتماد در محیط مدرسه می‌شود.

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن است که مؤلفه «مشارکت داوطلبانه» نقش اساسی در اثربخشی نظارت همتا ایفا می‌کند. معلمان زمانی به‌صورت مؤثر در این فرآیند شرکت می‌کنند که احساس کنند مشارکت آن‌ها داوطلبانه و بدون فشار مدیریتی است. این یافته با نتایج (Supatah et al., 2024) در مدارس اندونزی مشابه است؛ جایی که داوطلبانه بودن مشارکت، یکی از مهم‌ترین پیش‌شرط‌های موفقیت نظارت همتا معرفی شده است. همچنین (Ramdhani & Robbi, 2024) در پژوهش خود نشان داد که در مدارس دینی، زمانی که نظارت به‌صورت خودجوش و از درون گروه‌های آموزشی شکل گیرد، انگیزه حرفه‌ای معلمان افزایش می‌یابد.

در مجموع، نتایج این مطالعه بیانگر آن است که در الگوی بومی ایران، مؤلفه‌های مبتنی بر روابط انسانی (نظیر جو حمایتی، اعتماد و عدالت) وزن بیشتری نسبت به مؤلفه‌های فنی و تحلیلی (نظیر تفکر راهبردی) دارند. این موضوع را می‌توان به ویژگی‌های فرهنگی محیط آموزشی ایران نسبت داد که در آن روابط انسانی و تعاملات چهره‌به‌چهره نقش مهم‌تری در شکل‌دهی رفتارهای حرفه‌ای ایفا می‌کنند. یافته مشابهی در مطالعه (Reister, 2023) نیز دیده می‌شود که نشان داد روابط اجتماعی میان معلمان می‌تواند عاملی تعیین‌کننده در میزان مشارکت آنان در فعالیتهای یادگیری گروهی باشد.

افزون بر این، تحلیل نتایج نشان داد که اشتراک‌گذاری تجارب به‌عنوان یک فرایند یادگیری تجربی، نقش مهمی در بهبود کیفیت تدریس دارد. این یافته با پژوهش (Sabatti & Zhao, 2025) همخوان است که در آن نشان داده شد یادگیری مبتنی بر همتا در رشته‌های علمی نیز منجر به رشد متقابل و ارتقای مهارت‌های کاربردی می‌شود. در این راستا، پژوهش (Andrews et al., 2025) نیز تأکید کرده است که مربیگری و یادگیری همکارانه، فرایندی دوسویه است که در آن هر دو طرف تعامل، از نظر حرفه‌ای رشد می‌کنند. بنابراین، یافته‌های حاضر تأیید می‌کند که در نظارت آموزشی همتا، یادگیری نه صرفاً از سوی ناظر به معلم، بلکه در تعامل متقابل شکل می‌گیرد.

همچنین نتایج پژوهش، اهمیت مؤلفه «یادگیری متقابل و حل مسئله» را برجسته ساخت که در آن معلمان با همکاری یکدیگر برای مواجهه با چالش‌های آموزشی تلاش می‌کنند. یافته مشابهی در مطالعه (Qiu et al., 2023) گزارش شده است که نشان داد یادگیری همکارانه موجب ارتقای عملکرد آموزشی از طریق تبادل تجربه و شکل‌گیری راهکارهای خلاقانه می‌شود. این نتایج نشان‌دهنده نقش محوری همکاری در بهبود کیفیت آموزش و ترویج فرهنگ یادگیری مستمر است.

از منظر کلان، یافته‌های پژوهش حاضر با نظریه «یادگیری اجتماعی باندورا» همخوانی دارد که تأکید می‌کند یادگیری از طریق مشاهده، بازخورد و تعاملات اجتماعی شکل می‌گیرد. نظارت همتا، با فراهم کردن فرصت برای مشاهده و بازخورد متقابل، زمینه تحقق یادگیری اجتماعی را در محیط‌های آموزشی فراهم می‌کند. همچنین، نتایج این مطالعه با رویکردهای جهانی در زمینه توسعه حرفه‌ای معلمان همسو است که بر همکاری، خودبازتابی و اعتماد متقابل تأکید دارند (Andrews et al., 2025; Ramdhani & Robbi, 2024; Reister, 2023).

به‌طور کلی، می‌توان نتیجه گرفت که الگوی بومی نظارت آموزشی مبتنی بر همتای معلم، علاوه بر دارا بودن پشتوانه نظری قوی، از لحاظ تجربی نیز قابلیت انطباق و اجرا در مدارس ایرانی را دارد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در صورت حمایت ساختاری از سوی مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی، این الگو می‌تواند به‌عنوان ابزاری برای بهبود عملکرد تدریس، ارتقای انگیزش معلمان، و تقویت فرهنگ یادگیری گروهی مورد استفاده قرار گیرد.

این پژوهش، هرچند با رویکردی جامع و ترکیبی انجام شد، اما دارای محدودیت‌هایی است. نخست آن‌که جامعه آماری پژوهش به معلمان مدارس سما در استان هرمزگان محدود بود؛ بنابراین، تعمیم نتایج به سایر مناطق یا سطوح آموزشی نیازمند احتیاط است. دوم، بخش کیفی پژوهش بر اساس مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام شد و ممکن است برداشت‌های شخصی مصاحبه‌شوندگان بر نتایج تأثیر گذاشته باشد. سوم، تحلیل داده‌های کمی مبتنی بر برداشت‌های ادراکی معلمان از وضعیت نظارت همتا بود و ارزیابی مستقیم عملکرد کلاسی صورت نگرفت. همچنین، متغیرهایی مانند سبک رهبری مدیران مدارس یا فرهنگ سازمانی می‌تواند در تبیین بهتر نتایج نقش داشته باشد که در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفت.

پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده، الگوی نظارت آموزشی همتا در مقاطع مختلف تحصیلی (ابتدایی، متوسطه و دانشگاهی) مورد آزمون و مقایسه قرار گیرد. همچنین، پژوهشگران می‌توانند از روش‌های طولی برای بررسی پایداری اثرات این الگو در بلندمدت استفاده کنند. علاوه بر این، بررسی تأثیر متغیرهای میانجی مانند فرهنگ سازمانی، خودکارآمدی معلمان، و انگیزش حرفه‌ای در رابطه میان نظارت همتا و عملکرد آموزشی، می‌تواند به غنای ادبیات پژوهش کمک کند. به کارگیری رویکردهای ترکیبی یا آزمایشی در این زمینه نیز می‌تواند ابعاد کاربردی الگو را تقویت نماید.

مدیران مدارس می‌توانند از یافته‌های این پژوهش برای طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر همکاری و بازخورد استفاده کنند. پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی منظم برای تقویت مهارت‌های بازخورد، تفکر بازتابی و یادگیری گروهی برگزار شود. همچنین، ایجاد سامانه‌های دیجیتال برای تبادل تجربه میان معلمان، تشکیل گروه‌های یادگیری همکارانه، و شناسایی معلمان الگو به‌عنوان «همتای آموزشی» می‌تواند اجرای مؤثر این الگو را تسهیل کند. تقویت فرهنگ اعتماد، عدالت و داوطلبانه بودن مشارکت نیز از پیش‌شرط‌های کلیدی موفقیت نظارت آموزشی همتا در مدارس کشور است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

Extended Abstract

۱۶

Introduction

Educational supervision has long been considered a critical component in ensuring the quality and effectiveness of teaching and learning within schools. Its purpose extends beyond mere evaluation and control; it encompasses professional development, mentoring, and reflective learning designed to enhance teaching competence and student outcomes (Hosseinzadeh Foroughi, 2014). In recent years, educational systems worldwide have shifted from hierarchical models of supervision toward more collaborative and participatory frameworks that emphasize teacher agency, reflection, and mutual learning (Vakilian, 2021). Within this transformation, *peer-based educational supervision*—a model grounded in collegial support and reflective dialogue—has gained prominence for its ability to empower teachers through professional interaction, trust, and continuous feedback (Nolan & Molla, 2018).

The essence of peer-based supervision lies in reciprocal engagement. Teachers act both as observers and reflective practitioners, fostering a dual process of learning and mentoring that enhances classroom practice. Research by (Andrews et al., 2025) highlights that mentoring and peer interaction play an essential role in sustaining motivation and professional resilience among early-career teachers. When implemented effectively, peer-based supervision cultivates a supportive school culture where collaboration replaces competition and feedback becomes a tool for growth rather than judgment.

In contrast to traditional top-down supervision models that may evoke anxiety or defensiveness among teachers, peer supervision encourages trust and open communication. It situates teachers as active participants in their professional growth, aligning with the constructivist paradigm that views learning as a socially co-constructed process (Qiu et al., 2023). Moreover, studies demonstrate that the relational dimension of supervision significantly predicts teachers' job satisfaction and their commitment to continuous learning (Košir & Pikić-Jugović, 2025; Lee & Chung, 2025).

Peer-based supervision also resonates with the broader goals of school improvement and teacher empowerment. As found in research by (Supatah et al., 2024), peer-to-peer models of supervision foster mutual accountability and shared responsibility among educators, resulting in sustained professional growth and improved instructional quality. Similarly, (Reister, 2023) demonstrated that when teachers engage in collaborative workshops and reciprocal observation, they develop deeper pedagogical insight and more innovative classroom practices.

In the Iranian educational context, the traditional supervisory model—primarily managerial and evaluative—has often been criticized for its lack of developmental focus and overreliance on authority structures (Hosseinzadeh Foroughi, 2014). The introduction of a peer-based model, therefore, responds to the need for a more localized and culturally sensitive approach to teacher development. Such a model emphasizes equality, respect, and collaboration among colleagues, which align closely with Iranian cultural values of collectivism and mutual assistance (Vakilian, 2021).

International evidence also supports the cultural adaptability of peer supervision. For instance, (Ramdhani & Robbi, 2024) found that collaborative supervision in religious schools enhanced teachers' instructional planning and classroom management through shared learning experiences. In higher education and professional training, (Sabatti & Zhao, 2025) showed that near-peer mentoring fosters mutual growth by creating a bidirectional flow of knowledge between mentors and mentees. Similarly, (Jones, 2023) concluded that peer coaching programs improve teaching efficacy and build a reflective culture among educators. Collectively, these studies affirm that supervision models emphasizing dialogue, feedback, and voluntary participation are more effective than top-down evaluative systems in promoting lasting professional development.

Given these findings, it becomes essential to design and validate an indigenous model of peer-based educational supervision that reflects the contextual realities of Iranian schools. This model should capture both the cultural dimensions of collaboration and the structural requirements of effective supervision. Thus, the present study aims to examine the dimensions and indigenous components of peer-based educational supervision in Iranian educational settings, focusing on identifying its key attributes and evaluating its current implementation status among teachers.

Methods and Materials

This study employed an exploratory mixed-methods design with an applied objective. In the qualitative phase, data were collected through semi-structured interviews with 22 experts specializing in educational supervision within Iran's Ministry of Education. Participants were selected using purposive and snowball sampling methods based on their professional expertise and experience. Data saturation was reached after 14 interviews. The quantitative phase targeted all teachers working in Sama schools in Hormozgan Province during the 2023–2024 academic year. Given the limited population size, a census sampling method was adopted, and 183 questionnaires were distributed. Of these, 158 were returned and deemed valid for analysis.

Qualitative data were analyzed through thematic analysis following Braun and Clarke's six-phase approach using MAXQDA2024 software. This analysis led to the identification of secondary concepts, themes, and categories that informed the quantitative instrument. In the quantitative phase, a researcher-made questionnaire was used to measure the eight identified components on a five-point Likert scale. The reliability of the instrument was confirmed using Cronbach's alpha ($\alpha = 0.786$), and construct validity was verified through face, content, and convergent validity assessments. Quantitative data analysis was conducted using SPSS 27, employing a one-sample t-test to assess the desirability of components and the Friedman test to rank their relative importance.

Findings

Thematic analysis in the qualitative phase revealed that the indigenous model of peer-based educational supervision in Iranian schools comprises eight main components: (1) experience sharing, (2) voluntary participation, (3) supportive and collaborative climate, (4) mutual learning and problem-solving, (5) strategic skills and reflective practice, (6) continuous and rotational feedback, (7) professional development, and (8) fairness and balance.

Descriptive results indicated that all eight components were perceived positively by participants. Inferential analysis using the one-sample t-test confirmed that the mean scores for all components were significantly higher than the benchmark value of 3 ($p < 0.001$), demonstrating a desirable overall status of peer-based supervision within the studied schools.

Specifically, the *supportive and collaborative climate* recorded the highest mean score ($M = 4.75$), followed by *experience sharing* ($M = 4.59$), *fairness and balance* ($M = 4.57$), and *continuous feedback* ($M = 4.53$). Conversely, *strategic skills and reflective practice* obtained the lowest mean score ($M = 4.34$). The Friedman test ($\chi^2 = 4.241$, $df = 7$, $p = 0.008$) confirmed statistically significant differences in the ranking of components.

Overall, the findings suggest that peer-based supervision practices in the studied schools are well-established, with strong emphasis on emotional and collaborative dimensions, while reflective and strategic aspects remain relatively underdeveloped.

Discussion and Conclusion

The findings of this study provide strong empirical evidence supporting the effectiveness and contextual relevance of peer-based educational supervision in Iranian schools. The prominence of the *supportive and collaborative climate* highlights the centrality of interpersonal trust, collegiality, and emotional safety in fostering professional growth among teachers. In a collectivist educational culture such as Iran's, these relational dynamics serve as the foundation for successful supervision. When teachers feel respected and supported, they are more willing to engage in reflective dialogue and share their classroom experiences openly. The high ranking of components such as *experience sharing* and *continuous feedback* indicates that learning through dialogue and reflection is both culturally compatible and pedagogically effective. This aligns with global research suggesting that sustained peer feedback encourages professional autonomy and fosters a sense of shared ownership in instructional quality. Conversely, the lower ranking of *strategic skills and reflective practice* suggests a need for targeted interventions to enhance teachers' analytical and self-reflective capacities. While teachers in this study demonstrated strong collaborative tendencies, many appeared less confident in converting feedback into actionable instructional strategies—a gap that could be addressed through training in reflective pedagogy and professional inquiry.

From a theoretical perspective, these results reinforce the constructivist and socio-cultural foundations of peer supervision. Learning occurs most effectively through social interaction, observation, and iterative feedback cycles. The identified components mirror these principles: collaboration fuels reflection; reflection drives professional learning; and professional learning sustains collective growth. Thus, peer-based supervision not only improves individual performance but also cultivates a learning organization capable of self-renewal.

The empirical findings also resonate with international studies emphasizing the dual role of teachers as both mentors and learners. Research from Australia, Indonesia, and Korea confirms that peer-based approaches promote teacher empowerment, motivation, and professional engagement. In this study, the voluntary nature of participation was found to be particularly influential—teachers who engaged by choice rather than mandate demonstrated stronger professional commitment and more authentic collaboration.

Furthermore, the inclusion of *fairness and balance* as a key component underscores the ethical and democratic dimension of peer supervision. Equitable participation, respect for diverse perspectives, and unbiased feedback contribute to a sense of justice within the supervisory process. Such fairness strengthens professional trust and reduces the hierarchical barriers that often hinder open communication in traditional supervision models.

Taken together, the results affirm that the indigenous model of peer-based educational supervision developed in this study aligns well with both global pedagogical trends and the specific socio-cultural conditions of Iranian schools. The findings reveal that while emotional and collaborative factors are strongly present, further emphasis should be placed on fostering reflective practice, strategic thinking, and systematic documentation of teaching experiences.

In conclusion, this study demonstrates that peer-based educational supervision provides a viable and effective pathway for professional development in Iran's educational system. By empowering teachers to take ownership of their learning through collaboration, reflection, and continuous feedback, this model can contribute to sustainable improvements in instructional quality. Moreover, the adoption of such an indigenous framework represents a meaningful step toward democratizing supervision practices and transforming schools into genuine learning communities grounded in trust, equity, and professional growth.

References

- Andrews, R., Hadley, F., Waniganayake, M., Hay, I., Jones, C., & Liang, X. M. (2025). Sustaining the best and the brightest: Empowering new early childhood teachers through mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 14(2), 232-246. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2024-0013>
- Hatchon, K. E., & Gall, M. D. (2016). *Supervision and Instructional Guidance*. Tehran: Kamal Tarbiyat. <https://books.google.com/books?hl=fa&lr=&id=OgVic1XgcUUC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Supervision+and+Instructional+Guidance&ots=NAprzc8AOD&sig=kvKkpaUGyHqjfuSkSTJKy2Nbx0Y>
- Hosseinzadeh Foroughi, A. (2014). *Supervision and Educational Guidance in Today's Schools*. Tehran: Avaye Noor. <https://taaghche.com/book/73372>
- Jones, B. (2023). *Evaluating the Effectiveness of the MASTER Coaching Program as a Coach Development Tool for Improving Coaching Practices of Football Coaches and Improving a Range of Player Outcomes* Doctoral dissertation, University of Newcastle]. <https://openresearch.newcastle.edu.au/ndownloader/files/54434843>
- Košir, K., & Pikić-Jugović, I. (2025). Investigating the Interplay Between Teacher-Student and Peer Relationships in Predicting Academic Engagement in Early Adolescents. *Psychology in the Schools*, 62(8), 2608-2619. <https://doi.org/10.1002/pits.23491>
- Lee, M., & Chung, H. (2025). The Structural Relationship Between Adolescents' Relationships With Teachers and Peers and Academic Engagement: Focusing on the Mediating Effects of Self-Esteem and Grit. *Korean Assoc Learner-Centered Curric Instr*, 25(1), 35-52. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2025.25.1.35>
- Nolan, A., & Molla, T. (2018). Teacher professional learning in early childhood education: Insights from a mentoring program. *Early Years*, 38(3), 258-270. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1259212>
- Núñez-Regueiro, F., & Wang, M. T. (2025). Adolescent Well-Being and School Engagement as a Function of Teacher and Peer Relatedness: The More (Relatedness) Is Not Always the Merrier. *Journal of Educational Psychology*, 117(3), 466-484. <https://doi.org/10.1037/edu0000910>
- Qiu, C., Long, B., Yu, D., & Cheong, K. H. (2023). Evolving the classroom: A mathematical and didactic exploration of teacher-guided peer learning. *Chaos, Solitons & Fractals*, 174, 113853. <https://doi.org/10.1016/j.chaos.2023.113853>
- Ramdhani, D., & Robbi, M. M. (2024). Planning of Supervision of Madrasah Principals on the Performance of Educational Personnel in Madrasahs. *Jurnal Inovatif Manajemen Pendidikan Islam*, 3(2), 239-253. <https://doi.org/10.38073/jimpi.v3i2.2221>
- Reister, M. (2023). Teachable moments: What can we learn from peer mentors and teacher workshops? *Teaching and Teacher Education*, 135, Article 104330. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104330>
- Sabatti, C., & Zhao, Q. (2025). Near-Peer Mentoring in Data Science: A Plot for Mutual Growth. *The American Statistician*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/00031305.2025.2550314>
- Sajedi, T., & Farnia, F. (2025). The Role of Students on Teachers: The Impact of Peer Teaching on Learning. *National Conference on Psychological and Counseling Research with a Teacher-Centered Approach*. <https://en.civilica.com/doc/2364761/>
- Supatah, S., Fitriani, M. I., & Thohri, M. (2024). Implementation of Peer To Peer Supervision in Developing Competencies of Junior High School and Madrasah Tsanawiyah Teachers in Sekarbela District, Mataram. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 9(2), 1076-1083. <https://doi.org/10.29303/jipp.v9i2.2242>
- Vakilian, M. (2021). *Supervision and Instructional Guidance (Educational Sciences Discipline)*. Tehran: Payame Noor University. <https://www.gisoom.com/book/1591233/>