

Determining the Current Status and Ranking of Indigenous Components of Peer Teacher–Based Educational Supervision in SAMA Schools of Hormozgan Province

1. Azita Nomani¹: Department of Educational Governance and Human Capital, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

2. Baharak Shirzadkebria^{2*}: Department of Educational Governance and Human Capital, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

3. Parinaz Banisi³: Department of Educational Governance and Human Capital, WT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

4. Yalda Delghoshaei⁴: Department of Educational Governance and Human Capital, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

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

Abstract:

This study aimed to determine the current status and rank the indigenous components of peer teacher–based educational supervision in SAMA schools of Hormozgan Province. This applied quantitative study employed a descriptive–analytical, survey–correlational design. The statistical population included all teachers of SAMA schools in Hormozgan Province during the 2023–2024 academic year (N=270), from whom 158 participants were selected using the Morgan table and convenience sampling. Data were collected through a researcher-made questionnaire comprising 8 components and 24 items on a five-point Likert scale, with confirmed validity and reliability. Data analysis was conducted using one-sample t-tests, confirmatory factor analysis, and Friedman ranking test in SPSS-V27 and SmartPLS-V3. One-sample t-test results indicated that the overall mean and all components of peer-based educational supervision were significantly higher than the criterion value of 3 ($p < 0.001$), demonstrating a desirable current status. Friedman test results revealed a significant difference among component rankings ($\chi^2 = 4.241$, $p = 0.008$), with “supportive climate and collaboration” ranked highest and “strategic skills and reflection on experiences” ranked lowest. Peer teacher–based educational supervision in SAMA schools of Hormozgan Province is in a favorable condition; however, enhancing teachers’ strategic and reflective skills may further strengthen the effectiveness of this supervision approach.

Keywords: Educational supervision, peer teacher, indigenous components, SAMA schools

How to Cite: Nomani, A., Shirzadkebria, B., Banisi, P., & Delghoshaei, Y. (2026). Determining the Current Status and Ranking of Indigenous Components of Peer Teacher–Based Educational Supervision in SAMA Schools of Hormozgan Province. *Management, Education and Development in Digital Age*, 3(4), 1-13.



تعیین وضعیت موجود و رتبه‌بندی مؤلفه‌های بومی نظارت آموزشی مبتنی بر هم‌تای معلم در مدارس سما استان هرمزگان

۱. آریتا نعمانی¹: گروه مدیریت آموزشی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۲. بهارک شیرزاد کبریا²: گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران
۳. پری ناز بنیسی³: گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد تهران غرب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
۴. یلدا دلگشایی⁴: گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: baharak.shirzadkebria@iau.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین وضعیت موجود و رتبه‌بندی مؤلفه‌های بومی نظارت آموزشی مبتنی بر هم‌تای معلم در مدارس سما استان هرمزگان بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر داده‌ها کمی و از نظر ماهیت توصیفی-تحلیلی از نوع پیمایشی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مدارس سما استان هرمزگان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ (۲۷۰ نفر) بود که بر اساس جدول مورگان ۱۵۸ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق‌ساخته شامل ۸ مؤلفه و ۲۴ گویه با مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت بود که روایی و پایایی آن تأیید شد. داده‌ها با استفاده از آزمون تی تک‌نمونه‌ای، تحلیل عاملی تأییدی و آزمون فریدمن در نرم‌افزارهای SPSS-V27 و SmartPLS-V3 تحلیل شدند. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای نشان داد میانگین کلی و تمامی مؤلفه‌های نظارت آموزشی مبتنی بر هم‌تای معلم به‌طور معناداری بالاتر از مقدار ملاک ۳ قرار دارد ($p < 0.001$) که بیانگر مطلوب بودن وضعیت موجود است. نتایج آزمون فریدمن نیز حاکی از تفاوت معنادار در رتبه مؤلفه‌ها بود ($\chi^2 = 4.241, p = 0.008$)، به‌گونه‌ای که مؤلفه «جو حمایتی و همکاری» بالاترین و «مهارت راهبردی و انعکاس تجربیات» پایین‌ترین رتبه را به خود اختصاص دادند. نظارت آموزشی مبتنی بر هم‌تای معلم در مدارس سما استان هرمزگان از وضعیت مطلوبی برخوردار است، با این حال تقویت مهارت‌های راهبردی و بازاریابی حرفه‌ای می‌تواند اثربخشی این رویکرد را افزایش دهد.

کلیدواژه‌ها: نظارت آموزشی، هم‌تای معلم، مؤلفه‌های بومی، مدارس سما

نحوه استناددهی: نعمانی، آریتا، شیرزاد کبریا، بهارک، بنیسی، پری ناز، و دلگشایی، یلدا. (۱۴۰۵). تعیین وضعیت موجود و رتبه‌بندی مؤلفه‌های بومی نظارت آموزشی مبتنی بر هم‌تای معلم در مدارس سما استان هرمزگان، مدیریت، آموزش و توسعه در عصر دیجیتال، ۳(۴)، ۱-۱۳.



مقدمه

در دهه‌های اخیر، نظام‌های آموزشی در سراسر جهان با چالش‌های پیچیده و چندلایه‌ای مواجه شده‌اند که ریشه در تحولات شتابان اجتماعی، فناورانه، فرهنگی و روان‌شناختی دارند. این تحولات، نقش مدرسه را از نهادی صرفاً انتقال‌دهنده دانش به فضایی چندبعدی برای رشد شناختی، اجتماعی، هیجانی و حرفه‌ای بازتعریف کرده‌اند. در چنین بستری، کیفیت تعاملات انسانی در مدرسه، به‌ویژه تعاملات میان معلمان و میان معلمان و فراگیران، به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی موفقیت نظام‌های آموزشی مطرح شده است. پژوهش‌های معاصر نشان می‌دهند که کیفیت روابط حرفه‌ای و اجتماعی در مدرسه، نه تنها بر یادگیری تحصیلی، بلکه بر بهزیستی روان‌شناختی، درگیری تحصیلی و پایداری انگیزشی ذی‌نفعان آموزشی اثرگذار است (Núñez-Regueiro & Wang, 2025; Song, 2024; Zhu et al., 2022).

در این میان، «نظارت آموزشی» به‌عنوان یکی از ارکان اساسی تضمین کیفیت آموزش، دستخوش تحولی بنیادین شده است. رویکردهای سنتی نظارت که عمدتاً بر کنترل، ارزیابی بیرونی و سلسله‌مراتب اداری استوار بودند، به تدریج جای خود را به الگوهای مشارکتی، حمایتی و توسعه‌محور داده‌اند. این تغییر پارادایمی مبتنی بر این پیش‌فرض است که بهبود پایدار کیفیت تدریس، بیش از آنکه محصول نظارت‌های دستوری باشد، حاصل یادگیری حرفه‌ای مستمر، تعاملات همتایانه و بازنمایشی جمعی است (Fischer et al., 2022; Reister, 2023). در این چارچوب، نظارت آموزشی دیگر صرفاً یک ابزار ارزیابی عملکرد تلقی نمی‌شود، بلکه به‌عنوان فرایندی یادگیرنده‌محور برای توانمندسازی معلمان و ارتقای سرمایه انسانی مدرسه در نظر گرفته می‌شود.

یکی از برجسته‌ترین نمونه‌های این تحول، گسترش رویکرد «نظارت آموزشی مبتنی بر همتا» و برنامه‌های منتورینگ و راهنمایی همتایانه است. در این رویکرد، معلمان نه به‌عنوان موضوع نظارت، بلکه به‌عنوان کنشگران فعال یادگیری حرفه‌ای شناخته می‌شوند که از طریق مشاهده متقابل، بازخورد سازنده، اشتراک تجربه و حل مسئله مشترک، کیفیت تدریس خود را ارتقا می‌دهند. ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که نظارت و منتورینگ همتا می‌تواند به افزایش خودکارآمدی، احساس تعلق حرفه‌ای، رضایت شغلی و کاهش احساس انزوا در میان معلمان منجر شود (Colvin, 2015; Reister, 2023). این رویکرد همچنین با ایجاد فضای غیرتهدیدآمیز، زمینه گفت‌وگوی حرفه‌ای صادقانه و یادگیری عمیق تر را فراهم می‌سازد.

پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه آموزش و توسعه حرفه‌ای معلمان تأکید دارند که یادگیری حرفه‌ای زمانی بیشترین اثربخشی را دارد که در بستر تعاملات اجتماعی معنادار و مبتنی بر اعتماد شکل گیرد. تعاملات همتایانه، به‌ویژه در قالب منتورینگ و نظارت همتا، امکان انتقال دانش ضمنی، بازنمایشی در عمل و تبدیل تجربه به دانش حرفه‌ای را فراهم می‌کنند (Ouzaei et al., 2023; Ozahi et al., 2022). در این راستا، مدل‌ها و چارچوب‌های مختلفی برای برنامه‌های منتورینگ همتا ارائه شده‌اند که بر مؤلفه‌هایی همچون داوطلبانه‌بودن مشارکت، توازن قدرت، بازخورد مستمر، حمایت سازمانی و یادگیری متقابل تأکید دارند (Yasaul et al., 2023; Yāsāval et al., 2024).

از منظر روان‌شناختی و اجتماعی نیز، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کیفیت روابط همتا و معلم نقش تعیین‌کننده‌ای در بهزیستی و درگیری تحصیلی افراد دارد. مطالعات انجام‌شده بر روی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که حمایت همسالان و معلمان می‌تواند به‌طور معناداری تاب‌آوری، سلامت روان و مشارکت تحصیلی را تقویت کند (Hu & Talib, 2023; Zhu et al., 2022). اگرچه این یافته‌ها عمدتاً در سطح یادگیرندگان گزارش شده‌اند، اما منطقی نظری آن‌ها قابل تعمیم به جامعه معلمان نیز هست؛ به این معنا که معلمان نیز به‌عنوان یادگیرندگان حرفه‌ای، از شبکه‌های حمایتی و روابط همتایانه برای حفظ انگیزش، بهزیستی و رشد حرفه‌ای خود بهره می‌برند (Núñez-Regueiro & Wang, 2025; Song, 2024).

در حوزه آموزش عالی و آموزش معلمان، شواهد تجربی متعددی اثربخشی برنامه‌های منتورینگ همتا را تأیید کرده‌اند. برای مثال، پژوهش‌های انجام‌شده در دانشگاه‌ها نشان داده‌اند که منتورینگ همتا می‌تواند به ارتقای شایستگی‌های تدریس، توسعه هویت حرفه‌ای و بهبود فرهنگ سازمانی منجر شود (Ouzaei et al., 2023; Ozahi et al., 2022). همچنین مطالعات مروری نظام‌مند بر برنامه‌های منتورینگ معلمان نشان می‌دهد که مؤلفه‌هایی مانند جو حمایتی، عدالت و توازن، بازخورد چرخشی و فرصت‌های بازنمایشی، از عوامل کلیدی موفقیت این برنامه‌ها هستند (Yasaul et al., 2023; Yāsāval et al., 2024).



در سطح آموزش عمومی، رویکردهای همتامحور نه تنها در حوزه نظارت آموزشی، بلکه در راهبردهای آموزشی مبتنی بر همیاری نیز مورد توجه قرار گرفته‌اند. پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه آموزش همتایان نشان می‌دهد که استفاده از راهبردهای همتامحور می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی، افزایش درگیری یادگیری و تقویت مهارت‌های اجتماعی منجر شود (Fauziah, 2021; Norouzi, 2023). همچنین مطالعاتی که به نقش داربست‌سازی تعاملی معلم و همتا پرداخته‌اند، نشان می‌دهند که ترکیب حمایت معلم و همتا می‌تواند یادگیری عمیق‌تر و پایدارتری ایجاد کند (Bakhshi, 2023).

در عین حال، پژوهش‌های جدید بر این نکته تأکید دارند که کیفیت و توازن روابط همتایانه اهمیت بسزایی دارد. به عبارت دیگر، «بیشتر بودن» تعامل یا حمایت همتا لزوماً به معنای پیامدهای مثبت‌تر نیست و گاهی عدم توازن در روابط می‌تواند به فشار روانی یا کاهش خودمختاری منجر شود (Núñez-Regueiro & Wang, 2025). این یافته‌ها ضرورت طراحی آگاهانه و مبتنی بر شواهد برنامه‌های نظارت و منتورینگ همتا را برجسته می‌سازند؛ برنامه‌هایی که ضمن تقویت حمایت و همکاری، استقلال حرفه‌ای و مرزهای نقش را نیز حفظ کنند.

از منظر فرهنگی و سازمانی، یکی از چالش‌های اساسی در پیاده‌سازی موفق نظارت همتا، بی‌توجهی به بافت بومی نظام‌های آموزشی است. بسیاری از الگوهای ارائه‌شده در ادبیات بین‌المللی، در زمینه‌های فرهنگی و ساختاری خاصی توسعه یافته‌اند و انتقال مستقیم آن‌ها به سایر بافت‌ها، بدون بومی‌سازی، می‌تواند اثربخشی آن‌ها را کاهش دهد. پژوهشگران حوزه آموزش بر این باورند که مؤلفه‌های نظارت و منتورینگ همتا باید متناسب با ارزش‌ها، هنجارها، ساختارهای سازمانی و نیازهای حرفه‌ای هر نظام آموزشی طراحی شوند (Caruana, 2024; Fischer et al., 2022).

در این راستا، مطالعات مرتبط با آموزش برای توسعه پایدار نیز بر اهمیت یادگیری مشارکتی، جوامع یادگیری حرفه‌ای و روابط همتایانه در تربیت معلمان تأکید دارند. آموزش معلمان برای مواجهه با چالش‌های پیچیده توسعه پایدار، مستلزم رویکردهایی است که یادگیری اجتماعی، بازاندیشی انتقادی و همکاری حرفه‌ای را در کانون توجه قرار دهند (Caruana, 2024; Fischer et al., 2022). نظارت آموزشی مبتنی بر همتا می‌تواند به‌عنوان یکی از ابزارهای کلیدی تحقق این اهداف عمل کند، مشروط بر آنکه مؤلفه‌های آن به‌صورت بومی و زمینه‌مند طراحی شوند.

افزون بر این، نقش الگوهای رفتاری معلمان و کیفیت روابط حرفه‌ای در مدرسه، نه تنها بر خود معلمان، بلکه بر نگرش‌ها و رفتارهای فراگیران نیز اثرگذار است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که رفتار الگویی معلمان و کیفیت روابط آنان، می‌تواند نگرش دانش‌آموزان نسبت به همسالان و تفاوت‌های فردی را شکل دهد (Lee et al., 2024; Löper & Hellmich, 2024). از این منظر، تقویت فرهنگ همکاری و حمایت در میان معلمان، می‌تواند به‌صورت غیرمستقیم به بهبود اقلیم اجتماعی مدرسه و ارتقای عدالت آموزشی منجر شود.

با وجود شواهد گسترده درباره اهمیت و اثربخشی رویکردهای همتامحور، خلأهای پژوهشی قابل‌توجهی همچنان وجود دارد. یکی از این خلأها، کمبود مطالعاتی است که به‌صورت هم‌زمان به «تعیین وضعیت موجود» و «اولویت‌بندی یا رتبه‌بندی مؤلفه‌های بومی» نظارت آموزشی مبتنی بر همتا در یک بافت مشخص بپردازند. بسیاری از پژوهش‌ها یا صرفاً به بررسی اثربخشی کلی برنامه‌های منتورینگ پرداخته‌اند، یا مؤلفه‌ها را بدون توجه به میزان تحقق آن‌ها در عمل مورد بحث قرار داده‌اند (Reister, 2023; Yasaul et al., 2023).

از سوی دیگر، پژوهش‌های حوزه مداخلات همتامحور نشان می‌دهد که حتی در حوزه‌های بالینی و روان‌شناختی نیز، منتورینگ همتا می‌تواند نقش مکمل مؤثری ایفا کند؛ به‌گونه‌ای که در برخی مطالعات، استفاده از منتورهای همتا به بهبود پیامدهای درمانی و افزایش پایداری به مداخلات کمک کرده است (Ranzenhofer et al., 2020). این یافته‌ها نشان‌دهنده ظرفیت بالای رویکردهای همتامحور در حوزه‌های مختلف و ضرورت بهره‌گیری آگاهانه از آن‌ها در آموزش است.

در نهایت، مرور ادبیات نشان می‌دهد که نظارت آموزشی مبتنی بر همتا، پدیده‌ای چندبعدی است که در تقاطع ابعاد آموزشی، روان‌شناختی، اجتماعی و سازمانی قرار دارد. مؤلفه‌هایی نظیر جو حمایتی، همکاری، بازخورد مستمر، عدالت، مشارکت داوطلبانه، مهارت‌های راهبردی و بازاندیشی حرفه‌ای، به‌عنوان عناصر کلیدی این رویکرد شناسایی شده‌اند.

(Bakhshi, 2023; Ouzaei et al., 2023; Yāsāval et al., 2024). با این حال، میزان اهمیت و تحقق هر یک از این مؤلفه‌ها می‌تواند بسته به بافت آموزشی متفاوت باشد و همین امر ضرورت انجام مطالعات بومی و زمینه‌مند را برجسته می‌سازد.

با توجه به مباحث مطرح‌شده و خلأهای موجود در ادبیات پژوهش، مطالعه حاضر با هدف تعیین وضعیت موجود و رتبه‌بندی مؤلفه‌های بومی نظارت آموزشی مبتنی بر همتا در بافت مورد مطالعه طراحی شده است تا تصویری مبتنی بر شواهد از کیفیت و اولویت‌های این رویکرد ارائه دهد و مبنایی علمی برای بهبود سیاست‌ها و برنامه‌های توسعه حرفه‌ای فراهم آورد.

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به هدف‌ها و ماهیت مسئله مورد بررسی، پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی است؛ زیرا نتایج آن می‌تواند به‌طور مستقیم در بهبود و ارتقای فرایندهای نظارت آموزشی مبتنی بر همتا معلم و تصمیم‌گیری‌های مدیریتی و برنامه‌ریزی آموزشی در مدارس سما مورد استفاده قرار گیرد. از حیث نوع داده‌ها، پژوهش کمی است؛ بدین معنا که داده‌ها به‌صورت عددی و از طریق ابزار استاندارد پرسشنامه گردآوری شده و با بهره‌گیری از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. از نظر ماهیت، این پژوهش در زمره مطالعات توصیفی-تحلیلی قرار می‌گیرد؛ به این صورت که ضمن توصیف وضعیت موجود مؤلفه‌های بومی نظارت آموزشی مبتنی بر همتا معلم، به تحلیل روابط و تفاوت‌های معنادار میان متغیرها نیز پرداخته شده است. همچنین از نظر روش اجرا، پژوهش از نوع پیمایشی-همبستگی است؛ زیرا داده‌ها در یک مقطع زمانی مشخص از جامعه آماری گردآوری شده و هدف آن بررسی وضعیت موجود و تحلیل همبستگی میان مؤلفه‌های مورد مطالعه، بدون دستکاری متغیرها، بوده است.

جامعه آماری پژوهش در بخش کمی حاضر شامل تمامی معلمان مدارس سمای استان هرمزگان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۲۷۰ نفر بود.

با توجه به محدودیت حجم جامعه آماری، از جدول مورگان و روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده گردید؛ بنابراین تعداد ۱۵۹ پرسشنامه بین معلمان مدارس سمای استان هرمزگان توزیع گردید که تعداد ۱ پرسشنامه در فرایند پیش پردازش داده‌ها حذف شد.

ابزار مورد استفاده در پژوهش یک پرسشنامه محقق‌ساخته در قالب یک فرم با مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت بود. بخش مقدماتی پرسشنامه به اطلاعات جمعیت شناختی از حیث جنسیت، تأهل، تحصیلات، رشته تحصیلی، سن و سابقه شغلی اختصاص داده شد. این پرسشنامه شامل هشت مؤلفه (اشتراک‌گذاری تجارب، مشارکت داوطلبانه، یادگیری متقابل و حل مسئله، مهارت‌های راهبردی و انعکاس تجربیات، بازخورد مستمر و چرخشی، عدالت و توازن، پیشرفت حرفه‌ای، جو حمایتی و همکاری) و ۲۴ گویه بود. با توجه به سؤال‌های پژوهش از روش‌های توصیف و تحلیل آماری داده‌ها استفاده شد:

الف) توصیف آماری داده‌ها: در بخش توصیف آماری داده‌ها، برای توصیف ویژگی‌های جمعیت شناختی شامل سن، جنسیت، تحصیلات و سابقه کار از درصد، فراوانی، جدول نمودار و همچنین برای توصیف متغیرهای پژوهش از میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی با نرم افزار SPSS-۲۳ نسخه Statistics سال ۲۰۱۵ استفاده شد.
ب) تحلیل آماری داده‌ها: در بخش تحلیل آماری داده‌ها برای پاسخ به سؤال‌ها از آزمون‌های تحلیل عاملی تأییدی با نرم افزار SmartPLS-V۳ سال ۲۰۱۶ استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش، به بررسی توصیف آماری ویژگی‌های جمعیت شناختی پرداخته می‌شود. بر اساس داده‌های جمع‌آوری شده از طریق پرسشنامه در جدول زیر به توصیف آماری ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شامل سن، جنسیت، تحصیلات و سابقه کار پرداخته می‌شود:

جدول ۱. توصیف آماری ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مربوط به کارکنان وزارت آموزش و پرورش (حجم نمونه = ۱۵۸ پاسخ دهنده)

ویژگی جمعیت‌شناختی	طبقه	درصد	فراوانی	بیشترین فراوانی	کمترین فراوانی
سن (سال)	پائین‌تر از ۴۰	۱۶٪	۲۵	بین ۴۰ تا ۴۵	بالای ۵۰
	بین ۴۰ تا ۴۵	۴۱٪	۶۵		
	بین ۴۶ تا ۵۰	۲۹٪	۴۶		
	بالای ۵۰	۱۴٪	۲۲		
جنسیت	مرد	۶۱٪	۹۶	مرد	زن
	زن	۳۹٪	۶۲		
تحصیلات	پایین‌تر از کارشناسی	۱۱٪	۱۷	کارشناسی	پایین‌تر از کارشناسی
	کارشناسی	۳۹٪	۶۲		
	کارشناسی ارشد	۳۴٪	۵۴		
	دکتری	۱۶٪	۲۵		
سابقه کار (سال)	پایین‌تر از ۷	۱۱٪	۱۷	بین ۱۴ تا ۲۰	پایین‌تر از ۷
	بین ۷ تا ۱۳	۲۳٪	۳۶		
	بین ۱۴ تا ۲۰	۴۷٪	۷۵		
	بالای ۲۰	۱۹٪	۳۰		

در بخش سن، بیشترین فراوانی مربوط به گروه سنی بین ۴۰ تا ۴۵ سال با ۴۱ درصد و کمترین فراوانی مربوط به گروه سنی بالای ۵۰ سال با ۱۴ درصد بود. در مورد جنسیت، ۶۱ درصد از پاسخ‌دهندگان مرد و ۳۹ درصد زن بودند. از نظر تحصیلات، بیشترین فراوانی در سطح کارشناسی با ۳۹ درصد و کمترین فراوانی در سطح تحصیلات پایین‌تر از کارشناسی با ۱۱ درصد مشاهده شد. در نهایت، در زمینه سابقه کار، بیشترین فراوانی مربوط به گروه بین ۱۴ تا ۲۰ سال با ۴۷ درصد و کمترین فراوانی مربوط به گروه با سابقه کار پایین‌تر از ۷ سال با ۱۱ درصد بود.

سوال اول پژوهش: وضع موجود بومی نظارت آموزشی مبتنی بر هم‌تأ معلم در مدارس سمای استان هرمزگان چگونه می‌باشند؟

جدول ۲. 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 هم‌تأ 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 دوم پژوهش: رتبه‌بندی مولفه‌های بومی نظارت آموزشی مبتنی بر هم‌تا معلم در مدارس سمای استان هرمزگان چگونه می‌باشد؟

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

جدول ۳. آزمون رتبه‌بندی فریدمن - میانگین رتبه‌ها

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

جدول ۴. آزمون رتبه‌بندی فریدمن - آماره تست

۱۵۸	حجم نمونه
۴/۲۴۱	مقدار χ^2
۷	درجه آزادی
۰/۰۰۸	سطح معناداری

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

پژوهش حاضر با هدف تعیین وضعیت موجود و رتبه‌بندی مؤلفه‌های بومی نظارت آموزشی مبتنی بر هم‌تا انجام شد و یافته‌های آن تصویری نسبتاً روشن از کیفیت، قوت‌ها و کاستی‌های این رویکرد در بافت مورد مطالعه ارائه داد. نتایج آزمون‌های استنباطی نشان داد که وضعیت کلی نظارت آموزشی مبتنی بر هم‌تا از دیدگاه معلمان به‌طور معناداری بالاتر از سطح متوسط قرار دارد و می‌توان آن را «مطلوب» ارزیابی کرد. این یافته به‌خوبی با ادبیات نظری و تجربی موجود هم‌سو است که تأکید می‌کند رویکردهای مشارکتی و هم‌تامحور، در مقایسه با الگوهای سنتی و سلسله‌مراتبی نظارت، از مقبولیت حرفه‌ای بیشتری برخوردار بوده و ظرفیت بالاتری برای یادگیری پایدار و توسعه حرفه‌ای ایجاد می‌کنند (Fischer et al., 2022; Reister, 2023).

معنادار بودن میانگین کلی نظارت هم‌تا بالاتر از نمره ملاک نشان می‌دهد که معلمان این رویکرد را نه به‌عنوان یک ابزار کنترلی، بلکه به‌مثابه فرایندی حمایتی و یادگیرنده‌محور تجربه کرده‌اند. این تفسیر با یافته‌های پژوهش‌هایی همخوان است که نشان داده‌اند زمانی که تعاملات هم‌تایانه در فضایی مبتنی بر اعتماد و احترام متقابل شکل می‌گیرد، احساس خودکارآمدی، تعلق حرفه‌ای و انگیزش در میان معلمان افزایش می‌یابد (Núñez-Regueiro & Wang, 2025; Song, 2024). در چنین شرایطی، نظارت آموزشی می‌تواند به عاملی برای تقویت سرمایه اجتماعی مدرسه تبدیل شود و از طریق شبکه‌های غیررسمی یادگیری، کیفیت تدریس را بهبود بخشد.



نتایج مربوط به مؤلفه‌ها نشان داد که تمامی ابعاد بومی مورد بررسی، به‌طور معناداری در سطح مطلوبی قرار دارند. این یافته با پژوهش‌هایی که بر چندبعدی بودن متورینگ و نظارت هم‌تا تأکید کرده‌اند، هم‌راستا است. مطالعات مروری نظام‌مند نشان می‌دهند که موفقیت برنامه‌های هم‌تام‌محور مستلزم تحقق هم‌زمان مؤلفه‌هایی نظیر مشارکت داوطلبانه، بازخورد مستمر، عدالت، یادگیری متقابل و حمایت سازمانی است (Yasaul et al., 2023; Yāsāval et al., 2024). نتایج پژوهش حاضر نیز حاکی از آن است که این مؤلفه‌ها در بافت مورد مطالعه تا حد قابل قبولی محقق شده‌اند.

در میان مؤلفه‌ها، «جو حمایتی و همکاری» بالاترین رتبه را به خود اختصاص داد. این یافته نشان می‌دهد که مهم‌ترین نقطه قوت نظارت آموزشی مبتنی بر هم‌تا، وجود فضای عاطفی-حرفه‌ای مثبت و روابط مبتنی بر حمایت و همکاری میان معلمان است. چنین جوی، مطابق با شواهد پژوهشی، پیش‌شرط اساسی شکل‌گیری یادگیری حرفه‌ای عمیق و بازخورد مؤثر محسوب می‌شود (Caruana, 2024; Colvin, 2015). پژوهش‌های مرتبط با روابط اجتماعی در محیط‌های آموزشی نیز تأکید می‌کنند که کیفیت روابط حمایتی می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در بهزیستی، درگیری و پایداری حرفه‌ای ایفا کند (Hu & Talib, 2023; Zhu et al., 2022).

برتری مؤلفه جو حمایتی و همکاری همچنین با یافته‌های مطالعاتی همسو است که نشان می‌دهند تعاملات هم‌تایانه زمانی بیشترین اثربخشی را دارند که در بستری غیرتهدیدآمیز و مبتنی بر اعتماد متقابل شکل گیرند. در چنین شرایطی، معلمان آمادگی بیشتری برای مشاهده تدریس یکدیگر، پذیرش بازخورد و اشتراک تجربه‌های موفق و ناموفق نشان می‌دهند (Reister, 2023). افزون بر این، پژوهش‌هایی که به نقش رفتار الگویی معلمان پرداخته‌اند، نشان می‌دهند که روابط حرفه‌ای مثبت میان معلمان می‌تواند به‌صورت غیرمستقیم بر اقلیم اجتماعی مدرسه و نگرش‌های فراگیران اثرگذار باشد (Lee et al., 2024; Löper & Hellmich, 2024).

پس از جو حمایتی و همکاری، مؤلفه‌هایی مانند اشتراک‌گذاری تجارب، عدالت و توازن و بازخورد مستمر و چرخشی در رتبه‌های بعدی قرار گرفتند. این نتایج نشان می‌دهد که نظارت هم‌تا در بافت مورد مطالعه به‌عنوان فرصتی برای تبادل تجربه و یادگیری متقابل تلقی می‌شود. اشتراک‌گذاری تجارب، به‌ویژه در قالب گفت‌وگوهای حرفه‌ای و مشاهده متقابل کلاس، یکی از سازوکارهای کلیدی انتقال دانش ضمنی و بهبود عمل تدریس است؛ موضوعی که در پژوهش‌های مرتبط با داربست‌سازی تعاملی و آموزش هم‌تایان نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Bakhshi, 2023; Norouzi, 2023).

مؤلفه عدالت و توازن نیز جایگاه نسبتاً بالایی در رتبه‌بندی به دست آورد که نشان‌دهنده ادراک مثبت معلمان از منصفانه بودن فرایند نظارت هم‌تا است. این یافته اهمیت زیادی دارد؛ زیرا پژوهش‌ها نشان داده‌اند که ادراک بی‌عدالتی یا عدم توازن قدرت می‌تواند یکی از موانع اصلی مشارکت فعال در برنامه‌های متورینگ باشد (Ouzaei et al., 2023; Ozahi et al., 2022). در مقابل، زمانی که معلمان احساس کنند نقش‌ها، فرصت‌ها و بازخوردها به‌صورت متوازن توزیع می‌شود، احتمال مشارکت داوطلبانه و تعهد حرفه‌ای افزایش می‌یابد.

در عین حال، نتایج نشان داد که مؤلفه «مهارت‌های راهبردی و انعکاس تجربیات» پایین‌ترین رتبه را در میان مؤلفه‌ها به خود اختصاص داده است. این یافته بیانگر آن است که اگرچه تعامل و همکاری در سطح مطلوبی قرار دارد، اما تبدیل تجربه به دانش حرفه‌ای ساخت‌یافته و بازاندیشی نظام‌مند در عمل تدریس، همچنان با چالش‌هایی مواجه است. این نتیجه با برخی مطالعات پیشین همخوانی دارد که نشان می‌دهند معلمان، بدون دریافت آموزش‌های هدفمند در زمینه تفکر تأملی و تحلیل راهبردی، ممکن است در سطح توصیفی تجربه باقی بمانند و کمتر به بازاندیشی عمیق دست یابند (Reister, 2023; Yasaul et al., 2023).

پژوهش‌های مرتبط با آموزش و توسعه حرفه‌ای نیز تأکید می‌کنند که بازاندیشی حرفه‌ای یک مهارت آموختنی است و نیازمند چارچوب‌ها، ابزارها و زمان مشخص می‌باشد. در غیاب این زیرساخت‌ها، حتی در محیط‌های حمایتی، امکان تعمیق یادگیری حرفه‌ای محدود می‌شود (Caruana, 2024; Fischer et al., 2022). از این منظر، پایین بودن رتبه مهارت‌های راهبردی و انعکاس تجربیات را می‌توان نشانه‌ای از نیاز به مداخلات تکمیلی دانست، نه ضعف بنیادین رویکرد هم‌تا.

به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر با ادبیات گسترده‌ای همسو است که بر نقش محوری روابط هم‌تایانه، حمایت اجتماعی و یادگیری مشارکتی در بهبود کیفیت آموزش تأکید دارند. مطالعات انجام‌شده در سطوح مختلف آموزشی، از آموزش عمومی تا آموزش عالی، نشان می‌دهند که متورینگ و نظارت هم‌تا می‌تواند به بهبود پیامدهای آموزشی، حرفه‌ای

و حتی روان‌شناختی منجر شود (Fauziah, 2021; Ranzenhofer et al., 2020). همچنین پژوهش‌های جدید هشدار می‌دهند که طراحی این برنامه‌ها باید به‌گونه‌ای باشد که ضمن تقویت حمایت، استقلال حرفه‌ای و مرزهای نقش نیز حفظ شود (Núñez-Regueiro & Wang, 2025).

در نهایت، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که نظارت آموزشی مبتنی بر همتا یک پدیده چندبعدی و زمینه‌مند است و موفقیت آن در گرو توجه هم‌زمان به مؤلفه‌های ارتباطی، حرفه‌ای و راهبردی می‌باشد. رتبه‌بندی مؤلفه‌ها می‌تواند به‌عنوان نقشه راهی برای تمرکز سیاست‌گذاران و مدیران آموزشی بر حوزه‌های نیازمند تقویت مورد استفاده قرار گیرد و به ارتقای اثربخشی این رویکرد کمک کند (Bakhshi, 2023; Ouzaei et al., 2023; Yāsāval et al., 2024).

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به استفاده از داده‌های خودگزارشی اشاره کرد که ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های ادراکی یا تمایل پاسخ‌دهندگان به ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی قرار گرفته باشد. همچنین، انجام پژوهش در یک بافت آموزشی و جغرافیایی مشخص، تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر مقاطع تحصیلی یا مناطق را با احتیاط همراه می‌سازد. افزون بر این، ماهیت مقطعی پژوهش امکان بررسی تغییرات طولی و پویایی فرایند نظارت همتا در طول زمان را محدود کرده است.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با بهره‌گیری از طرح‌های طولی، به بررسی تحول و پایداری اثرات نظارت آموزشی مبتنی بر همتا در گذر زمان بپردازند. همچنین استفاده از روش‌های کیفی یا آمیخته می‌تواند به درک عمیق‌تر تجربه‌های زیسته معلمان و سازوکارهای درونی این رویکرد کمک کند. مقایسه میان بافت‌های آموزشی مختلف و بررسی نقش متغیرهای زمینه‌ای مانند فرهنگ سازمانی و سبک رهبری نیز می‌تواند به غنای ادبیات پژوهش در این حوزه بیفزاید.

برای ارتقای اثربخشی نظارت آموزشی مبتنی بر همتا، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های توانمندسازی معلمان با تمرکز بر مهارت‌های بازنمایش حرفه‌ای و تحلیل راهبردی تجربه طراحی و اجرا شود. فراهم‌سازی زمان رسمی برای گفت‌وگوی حرفه‌ای، مستندسازی تجربه‌ها و مشاهده متقابل کلاس می‌تواند به تعمیق یادگیری همتایانه کمک کند. همچنین تأکید مدیریتی بر حفظ جو حمایتی و غیرارزیابانه و پرهیز از پیوند دادن نتایج نظارت همتا با ارزیابی‌های کنترلی، می‌تواند مشارکت داوطلبانه و اعتماد حرفه‌ای معلمان را تقویت نماید.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش به ما یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازین اخلاقی

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



Extended Summary

Introduction

Contemporary educational systems are increasingly confronted with complex demands arising from rapid social, technological, and psychological changes. These transformations have reshaped the mission of schools from institutions primarily concerned with knowledge transmission into dynamic learning communities responsible for fostering cognitive, social, emotional, and professional development. Within this context, the quality of human relationships in educational settings—particularly among teachers—has emerged as a central determinant of instructional quality, professional sustainability, and institutional effectiveness. A growing body of research emphasizes that supportive professional interactions among teachers significantly contribute to well-being, engagement, and continuous professional growth (Núñez-Regueiro & Wang, 2025; Song, 2024; Zhu et al., 2022).

Educational supervision, as a core mechanism for ensuring teaching quality, has undergone a notable paradigm shift. Traditional supervisory models characterized by hierarchical control, inspection, and external evaluation have increasingly been criticized for their limited developmental impact. In response, contemporary approaches advocate collaborative, formative, and teacher-centered models that prioritize professional learning over compliance. Among these approaches, peer-based educational supervision and peer mentoring have gained prominence as effective strategies for fostering reflective practice, shared learning, and professional empowerment (Fischer et al., 2022; Reister, 2023).

Peer-based supervision conceptualizes teachers as active agents of professional learning rather than passive recipients of evaluation. Through reciprocal classroom observation, constructive feedback, experience sharing, and joint problem-solving, teachers engage in situated learning that is closely aligned with their daily practice. Empirical studies suggest that such peer-oriented processes enhance self-efficacy, professional identity, job satisfaction, and collegial trust while reducing isolation and resistance to change (Colvin, 2015; Reister, 2023). Moreover, peer mentoring frameworks highlight key components such as voluntariness, equity, mutuality, continuous feedback, and organizational support as essential for successful implementation (Yasaul et al., 2023; Yāsāval et al., 2024).

Beyond professional development, relational dynamics within schools have been shown to influence broader educational outcomes. Research on student populations demonstrates that supportive peer and teacher relationships are strongly associated with engagement, resilience, and mental health (Hu & Talib, 2023; Zhu et al., 2022). Theoretical extensions of these findings suggest that teachers, as adult learners embedded in professional communities, similarly benefit from relational support and social connectedness (Núñez-Regueiro & Wang, 2025; Song, 2024). Consequently, peer-based supervision can be understood not only as a pedagogical tool but also as a psychosocial resource within educational organizations.

Despite its documented benefits, the effectiveness of peer-based supervision is highly context-dependent. International models and frameworks are often developed within specific cultural and organizational settings, and their direct transfer to other educational contexts without adaptation may limit their impact. Scholars emphasize the necessity of identifying indigenous or context-sensitive components that align with local values, institutional structures, and professional norms (Caruana, 2024; Fischer et al., 2022). Systematic reviews further indicate that while common elements of peer mentoring can be identified, their relative importance and practical realization vary across settings (Yasaul et al., 2023; Yāsāval et al., 2024).

In addition, recent research cautions against assuming that increased peer interaction is inherently beneficial. Excessive or poorly structured peer involvement may undermine autonomy, create role ambiguity, or generate psychological pressure if



boundaries and balance are not maintained (Núñez-Regueiro & Wang, 2025). These findings underscore the importance of evidence-based design, careful monitoring, and contextual prioritization of peer supervision components.

Although numerous studies have examined the effectiveness of peer mentoring and collaborative supervision, relatively few have simultaneously assessed the current status of peer-based supervision and systematically ranked its indigenous components within a specific educational context. Many investigations focus either on overall outcomes or on conceptual models without empirically examining the degree to which different components are realized in practice (Reister, 2023; Yasaul et al., 2023). Addressing this gap is essential for informing targeted professional development initiatives and policy decisions.

Accordingly, the present study was designed to determine the current status and to rank the indigenous components of peer teacher-based educational supervision within the studied educational context, providing an evidence-based foundation for improving supervisory practices and teacher professional development.

Methods and Materials

This study employed an applied, quantitative research design with a descriptive-analytical and survey-correlational approach. The statistical population consisted of all teachers working in the target educational institutions during the specified academic year, totaling 270 individuals. Based on the Morgan sample size table and using convenience sampling, 158 teachers were selected as the study sample.

Data were collected using a researcher-developed questionnaire designed to measure indigenous components of peer-based educational supervision. The instrument comprised eight components—experience sharing, voluntary participation, mutual learning and problem solving, strategic skills and reflective practice, continuous and rotational feedback, equity and balance, professional advancement, and supportive climate and collaboration—operationalized through 24 items rated on a five-point Likert scale. Content validity was established through expert review, and reliability was confirmed using appropriate internal consistency measures.

Data analysis was conducted using SPSS (version 27) and SmartPLS (version 3). Descriptive statistics were used to summarize participant characteristics, while inferential analyses included confirmatory factor analysis to assess the measurement model, one-sample t-tests to evaluate the current status of each component relative to a criterion value, and the Friedman test to rank the components.

Findings

The results of the one-sample t-tests indicated that the overall mean score for peer-based educational supervision was significantly higher than the criterion value of 3, demonstrating a statistically desirable current status. All eight indigenous components also exhibited mean values significantly above the criterion, confirming that each dimension of peer supervision was perceived positively by teachers.

Confirmatory factor analysis supported the adequacy of the measurement model, with acceptable factor loadings and fit indices across all components, indicating that the questionnaire reliably captured the intended constructs.

The Friedman ranking test revealed statistically significant differences among the components. “Supportive climate and collaboration” emerged as the highest-ranked component, followed by experience sharing, equity and balance, and continuous and rotational feedback. Components related to mutual learning, voluntary participation, and professional advancement occupied intermediate positions. The lowest-ranked component was “strategic skills and reflective practice,” suggesting comparatively weaker realization of systematic reflection and strategic analysis of teaching experiences.



Overall, the findings indicate that while peer-based supervision is generally well established and positively evaluated, notable variation exists in the relative strength of its components.

Discussion and Conclusion

The findings of this study demonstrate that peer teacher-based educational supervision is perceived as being in a favorable condition within the studied context. Teachers' evaluations suggest that peer supervision functions primarily as a supportive and collaborative professional process rather than as a control-oriented mechanism. This perception is critical, as acceptance and sustainability of supervisory practices depend largely on teachers' trust and sense of professional autonomy.

The prominence of "supportive climate and collaboration" as the top-ranked component highlights the central role of relational and emotional dimensions in peer-based supervision. A positive professional climate appears to facilitate open dialogue, mutual respect, and willingness to engage in reciprocal observation and feedback. Such an environment enables teachers to view supervision as a shared learning opportunity rather than an evaluative threat, thereby enhancing engagement and professional commitment.

High rankings for experience sharing and continuous feedback further suggest that peer supervision effectively supports the exchange of practical knowledge and ongoing instructional improvement. These processes allow teachers to benefit from colleagues' tacit expertise and to refine their teaching practices through iterative feedback cycles. The relatively strong position of equity and balance indicates that teachers generally perceive peer supervision as fair and non-hierarchical, which is essential for voluntary participation and sustained collaboration.

In contrast, the lower ranking of strategic skills and reflective practice points to a developmental challenge. While interaction and cooperation are well established, deeper levels of systematic reflection and strategic analysis appear less developed. This finding suggests that teachers may engage more readily in descriptive exchanges of experience than in structured reflective inquiry that transforms experience into explicit professional knowledge. Strengthening reflective competencies may therefore represent a key leverage point for enhancing the long-term impact of peer supervision.

Overall, the results underscore the multidimensional and context-sensitive nature of peer-based educational supervision. Effective implementation requires not only fostering a supportive and collaborative climate but also providing structures, time, and professional learning opportunities that promote reflective and strategic thinking. By identifying both strengths and areas for improvement, this study offers practical insights for policymakers, school leaders, and professional development planners seeking to optimize peer supervision practices.

In conclusion, peer teacher-based educational supervision represents a viable and effective approach for enhancing instructional quality and professional learning when grounded in supportive relationships and contextualized components. Continued attention to underdeveloped dimensions, particularly reflective and strategic skills, can further strengthen the developmental potential of this approach and contribute to more sustainable teacher professional growth.

References

- Bakhshi, M. (2023). *The impact of interactive teacher scaffolding and collaborative peer scaffolding on reading comprehension skills in face-to-face and blended classrooms* [Master's thesis, Ershad Damavand Institute of Higher Education]. <https://elmnet.ir/article/10529772-21116/>
- Caruana, V. (2024). Peer-Mentoring at the Intersection of Education for Sustainable Development and Visual Arts Education. In *Art, Sustainability and Learning Communities* (pp. 101-112). Intellect. https://doi.org/10.1386/9781789388978_7
- Colvin, J. W. (2015). Peer mentoring and tutoring in higher education. In M. Li & Y. Shao (Eds.), *Exploring learning & teaching in higher education* (pp. 207-229). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55352-3_9



- Fauziah, H. J. (2021). An Intervention of Academic Peer Mentoring Program Towards Mathematics Grade Among Secondary Students in Malaysia. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*. <https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i3.1310>
- Fischer, D., King, J., Rieckmann, M., Barth, M., Büssing, A., Hemmer, I., & Lindau-Bank, D. (2022). Teacher Education for Sustainable Development: A Review of an Emerging Research Field. *Journal of Teacher Education*, 73(5), 509-524. <https://doi.org/10.1177/00224871221105784>
- Hu, Y., & Talib, M. A. (2023). Student Engagement and Its Association With Peer Relation and Teacher-Student Relation: A Systematic Review. *Educational Administration Theory and Practice Journal*, 29(4), 35-49. <https://doi.org/10.52152/kuey.v29i4.763>
- Lee, A., Wong, Y., & Seng Neo, X. (2024). The Role of Educational Institutions in Shaping Student Self-Perception [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(2), 57-64. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.8>
- Löper, M. F., & Hellmich, F. (2024). Teachers' Role Model Behavior and the Quality of the Student-teacher Relationship as Prerequisites for Students' Attitudes Toward Peers With Learning Difficulties. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1400471>
- Norouzi, G. (2023). Impact of Peer-Mediated Instructional Strategies within Inclusive Education Settings. *Psychological Research in Individuals with Exceptional Needs*, 1(3), 11-18. <https://doi.org/10.61838/kman.prien.1.3.3>
- 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>
- Ouzaei, N., Osareh, A., Mehrmohammadi, M., Imam Jomeh, M. R., & Ahmadi, G. (2023). A Peer Mentoring Program Model for Farhangian University Professors: A Grounded Theory Approach. *Human Resources Development and Education*, 10(37), 59-85.
- Ozahi, N., Asareh, A., Mehrmohammadi, M., Emamjomeh, M., & Ahmadi, G. (2022). Examining the Elements of a Peer Mentoring Program for University Professors. *Human Resource Management Research*, 9(2), 98-134. <https://ensani.ir/fa/article/527866/>
- Ranzenhofer, L. M., Wilhelmy, M., Hochschild, A., Sanzone, K., Walsh, B. T., & Attia, E. (2020). Peer Mentorship as an Adjunct Intervention for the Treatment of Eating Disorders: A Pilot Randomized Trial. *International Journal of Eating Disorders*. <https://doi.org/10.1002/eat.23258>
- 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>
- Song, Y. (2024). Sustainable Growth of Learner Engagement and Well-Being Through Social (Teacher and Peer) Support: The Mediator Role of Self-Efficacy. *European Journal of Education*, 59(4). <https://doi.org/10.1111/ejed.12791>
- Yasaul, N., Pourshafi, H., Moemeni, H., & Akbari, A. (2023). Components and Indicators of Peer Mentoring for Teacher Professional Development: A Systematic Review Based on the Wright Model. *Human Resources Excellence*, 4(3), 44-66. <https://www.sid.ir/paper/1115925/en>
- Yāsāval, N., Pourshāfe'ī, H., Mo'meni Mahmū'ī, H., & Akbari, A. (2024). Components and Indicators of Peer Mentoring for Teachers' Professional Development: A Systematic Review Based on Wright's Model. *Human Resource Excellence Quarterly*, 4(3), 44-66.
- Zhu, Q., Cheong, Y., Wang, C., & Sun, C. (2022). The roles of resilience, peer relationship, teacher-student relationship on student mental health difficulties during COVID-19. *School Psychology*, 37(1), 62-74. <https://doi.org/10.1037/spq0000492>

