

تبیین مؤلفه‌ها و شاخص‌های نظارت تعلیماتی مدیران مدارس ابتدایی

علی پناه سیفی^۱، ابراهیم پورحسینی^۲، راضیه جلیلی^۳

۱. گروه مدیریت آموزشی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران.

۲. گروه علوم تربیتی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران.

* ایمیل نویسنده مسئول: ebrahim.pourhoseini@iau.ac.ir

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۴/۱۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۲۸

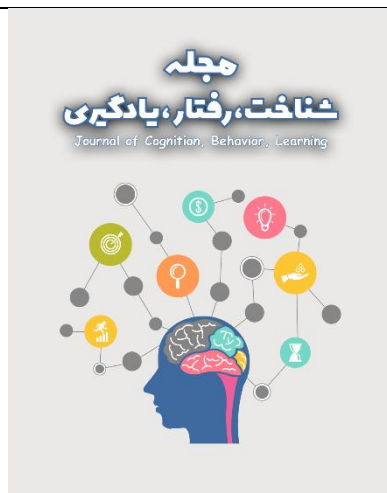
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۰۵

تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۰۴/۰۱

چکیده

هدف این پژوهش تبیین مؤلفه‌ها و شاخص‌های نظارت تعلیماتی مدیران مدارس ابتدایی بر اساس رویکرد ترکیبی اکتشافی است. این پژوهش با رویکرد آمیخته اکتشافی انجام شد؛ در بخش کیفی، ۱۳ نفر از خبرگان مدیریت آموزشی با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با تحلیل مضمون در سه مرحله کدگذاری تحلیل شد. در بخش کمی، پرسشنامه محقق‌ساخته مبتنی بر یافته‌های کیفی در میان ۳۳۵ نفر از مدیران مدارس ابتدایی توزیع شد که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شده بودند. داده‌ها با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌سازی معادلات ساختاری بررسی شد و شاخص‌های پایایی و روایی ابزار به‌طور کامل گزارش گردید. نتایج نشان داد که هفت مؤلفه اصلی شامل تعامل حرفه‌ای، نظارت اخلاقی، بازخورددهی سازنده، نظارت حمایتی، نظارت تحول‌آفرین، نظارت مستمر و نظارت مبتنی بر شواهد ساختار نظارت تعلیماتی را تشکیل می‌دهند. در تحلیل عاملی اکتشافی، این هفت عامل ۷۲٫۱ درصد واریانس را تبیین کردند و بارهای عاملی در دامنه ۰٫۵۲ تا ۰٫۸۶ قرار داشت. تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که شاخص‌های برازش مدل مناسب است ($GFI=0.91$; $CFI=0.95$; $RMSEA=0.047$). نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نیز نشان داد که همه مؤلفه‌ها به‌طور معناداری بر عامل کلی نظارت تعلیماتی بارگذاری می‌شوند و مؤلفه‌های اخلاقی و تعامل حرفه‌ای بالاترین ضرایب استاندارد شده را داشتند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که نظارت تعلیماتی کارآمد مدیران مدارس ابتدایی مستلزم ترکیب رویکردی اخلاق‌محور، ارتباط حرفه‌ای مؤثر، بازخورددهی سازنده، حمایت مداوم، تحول‌خواهی و اتکا به شواهد است و مدل ارائه شده می‌تواند مبنایی معتبر برای برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای مدیران باشد.

کلیدواژه‌گان: نظارت تعلیماتی، مدیر مدرسه، تحلیل مضمون، مدل‌سازی معادلات ساختاری، بازخورد حرفه‌ای



شیوه استناددهی: سیفی، علی پناه، پورحسینی، ابراهیم، و جلیلی، راضیه. (۱۴۰۴). تبیین مؤلفه‌ها و شاخص‌های نظارت تعلیماتی مدیران مدارس ابتدایی. *شناخت، رفتار، یادگیری* ۲ (۴)، ۱-۱۵.

Cognition, Behavior, Learning

Explicating the Components and Indicators of Instructional Supervision Among Elementary School Principals

Ali Panah. Seifi¹, Ebrahim. Pourhosseini^{1*}, Raziye. Jalili²

1. Department of Educational Management, Khor.C., Islamic Azad University, Khorramabad, Iran.

2. Department of Educational Science, Khor.C., Islamic Azad University, Khorramabad, Iran.

*Corresponding Author's Email: ebrahim.pourhoseini@iau.ac.ir

Submit Date: 2025-07-06

Revise Date: 2025-10-20

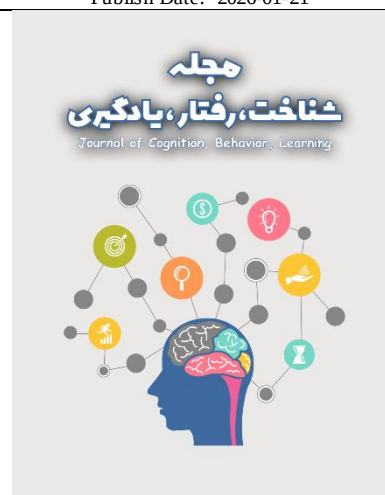
Accept Date: 2025-11-26

Publish Date: 2026-01-21

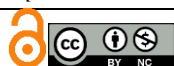
Abstract

The purpose of this study was to explicate the core components and indicators of instructional supervision among elementary school principals using an exploratory mixed-methods approach. This research employed a sequential exploratory mixed-methods design. In the qualitative phase, data were collected through semi-structured interviews with 13 educational management experts selected purposively; the transcripts were analyzed thematically through open, axial, and selective coding. In the quantitative phase, a researcher-developed questionnaire derived from the qualitative findings was administered to 335 elementary school principals selected via stratified random sampling. Data analysis included Exploratory Factor Analysis, Confirmatory Factor Analysis, and Structural Equation Modeling, along with assessments of reliability and validity indices. The results revealed seven principal components—professional interaction, ethical supervision, constructive feedback, supportive supervision, transformational supervision, continuous monitoring, and evidence-based supervision. Exploratory Factor Analysis showed that these seven factors explained 72.1% of the total variance, with factor loadings ranging from 0.52 to 0.86. Confirmatory Factor Analysis indicated strong model fit (GFI=0.91; CFI=0.95; RMSEA=0.047). Structural Equation Modeling further demonstrated that all seven components significantly loaded onto the higher-order instructional supervision construct, with ethical supervision and professional interaction showing the strongest standardized coefficients. The findings suggest that effective instructional supervision in elementary schools requires an integrated framework encompassing ethical leadership, professional communication, constructive feedback, continuous support, transformational practices, and evidence-based evaluation, providing a robust foundation for professional development programs targeting school leaders.

Keywords: Instructional supervision, school principals, thematic analysis, structural equation modeling, professional feedback



How to cite: Seifi, A., Pourhosseini, E., Jalili, R. (2025). Explicating the Components and Indicators of Instructional Supervision Among Elementary School Principals. *Cognition, Behavior, Learning*, 2(4), 1-15.



© 2025 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.

مقدمه

نظارت تعلیماتی یکی از ارکان بنیادین ارتقای کیفیت آموزش در مدارس است و در دهه‌های اخیر در ادبیات مدیریت آموزشی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مسئولیت‌های مدیران مدارس شناخته شده است. تحول‌خواهی نظام‌های آموزشی، حرکت به‌سوی یادگیری مادام‌العمر، و ضرورت انطباق تدریس با نیازهای متغیر یادگیرندگان موجب شده است که نقش مدیران در نظارت بر تدریس، از یک نقش صرفاً اداری به یک نقش حرفه‌ای، انگیزشی، حمایتی و رهبری‌کننده تبدیل شود. به‌ویژه در دوره ابتدایی، که پایه‌گذار یادگیری رسمی دانش‌آموزان است، کیفیت نظارت آموزشی مدیران اهمیت دوچندان می‌یابد. پژوهش‌های جهانی نشان می‌دهند که کیفیت نظارت آموزشی رابطه‌ای مستقیم با اثربخشی تدریس، مشارکت معلمان در توسعه حرفه‌ای، و ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد (Fekedu, 2020; Bambi et al., 2021). به همین دلیل، شناسایی مؤلفه‌ها و شاخص‌های مؤثر در نظارت تعلیماتی، امروزه یکی از محورهای اصلی سیاست‌های بهبود کیفیت آموزش در کشورهای گوناگون است.

در بسیاری از کشورها، مدیر مدرسه نه‌تنها مسئول مدیریت اجرایی، بلکه رهبر یادگیری و راهبر فرآیند نظارت آموزشی تلقی می‌شود. ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که نظارت کارآمد، مجموعه‌ای از رفتارهای حرفه‌ای، مدیریتی و انسانی است که باید در تعامل مستمر میان مدیر و معلمان شکل گیرد. برای مثال، در پژوهش نیجریه‌ای نشان داده شده است که رفتارهای نظارتی مدیران زمانی اثربخش‌تر است که با مهارت‌های مدیریتی نظیر برنامه‌ریزی، ارتباط مؤثر، و توان هدایت فرهنگی مدارس همراه باشد (Amemtenaan, 2023). همچنین در مطالعه دیگری در زمینه مدیریت آموزشی مطرح شده است که مهارت‌های رهبری مدیران، زمینه‌ساز خلق محیطی حمایتی برای رشد حرفه‌ای معلمان است (Emanuel & Mwila, 2023). مجموع این یافته‌ها نشان می‌دهد که نظارت آموزشی امری چندبعدی است و نمی‌توان آن را تنها به مشاهده کلاس یا ارزیابی‌های رسمی محدود کرد.

پژوهش‌های انجام‌شده در کشورهای آفریقایی نیز بر اهمیت تعامل میان مدیر و معلم در فرایند نظارت تأکید کرده‌اند. یافته‌های مطالعه‌ای در کنیا نشان داد که شیوه‌های مدیریت مدیران در نظارت آموزشی نقش مستقیمی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد و زمانی بیشترین تأثیر را دارد که مدیران از راهبردهای مشارکتی و حمایتی بهره می‌گیرند (Ruminjo & Achieng, 2025). مطالعات دیگر نیز نشان داده‌اند که تجارب و ویژگی‌های فردی مدیران بر نحوه اجرای نظارت مؤثر است؛ چنانکه تفاوت در رفتارهای رهبری و نظارتی میان مدیران با سابقه‌های گوناگون مشاهده شده است (Agyeman-Nyarko, 2021). این موضوع نشان می‌دهد که نظارت آموزشی نه تنها نیازمند ساختار و ابزار مناسب، بلکه وابسته به توانایی‌های بین‌فردی و حرفه‌ای مدیر نیز هست.

در همین راستا، پژوهش‌ها بیانگر آن‌اند که نظارت آموزشی زمانی بیشترین اثربخشی را دارد که مبتنی بر شواهد باشد و بر تحلیل عملکرد واقعی تدریس استوار گردد. برای نمونه، مطالعه‌ای در فیجی نشان داد که رهبری آموزشی مدیر، هنگامی که بر شیوه‌های تدریس و دستاوردهای یادگیری تمرکز دارد، موجب افزایش کیفیت تدریس و بهبود ادراک معلمان می‌شود (Lingam et al., 2021). از سوی دیگر، پژوهش‌های ترکیه‌ای بیان کرده‌اند که برداشت معلمان از رفتارهای نظارت آموزشی مدیران، عامل تعیین‌کننده‌ای در میزان همکاری آنان با مدیر است (Deniz & Erdener, 2020). بنابراین، نوع رابطه میان مدیر و معلم، نحوه ارائه بازخورد، و میزان شفافیت در نظارت، در کنار مهارت‌های مدیریتی و رهبری آموزشی، ساختار اصلی نظارت مؤثر را شکل می‌دهند.

در سال‌های اخیر، اهمیت استفاده از فناوری در نظارت آموزشی نیز افزایش یافته است. به‌ویژه در دوران پساکرونا، امکانات الکترونیکی زمینه‌ای برای توسعه نظارت از راه دور فراهم کرده‌اند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که استفاده از ابزارهای دیجیتال در نظارت، علاوه بر افزایش دقت ارزیابی، باعث ارتقای تعامل مدیر و معلم و سهولت مستندسازی فرآیندهای آموزشی می‌شود (Awodiji et al., 2022). در این میان، برخی مطالعات نیز به چالش‌های موجود در بهره‌گیری از فناوری اشاره دارند و معتقدند که نیاز به آموزش مدیران برای استفاده مؤثر از انواع سامانه‌های الکترونیکی ضروری است (Phebeni & Mpofu, 2024).

از دیگر مؤلفه‌های مهم در نظارت آموزشی، توجه به ابعاد انسانی و اخلاقی نظارت است. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که نظارت اخلاق‌مدار، موجب افزایش اعتماد میان مدیر و معلمان و مشارکت فعال آنان در فرایند بهبود تدریس می‌شود. در پژوهشی در تانزانیا مطرح شد که مدیرانی که در نظارت خود از رفتارهای انسانی و اخلاقی بیشتری استفاده می‌کنند، نتایج مؤثرتری در رشد حرفه‌ای معلمان به دست می‌آورند (Emanuel & Mwila, 2023). همین موضوع در پژوهش‌های دیگر نیز مشاهده شده است، جایی که معلمان نقش «حمایت عاطفی و حرفه‌ای مدیر» را یکی از عوامل اصلی موفقیت نظارت می‌دانند (Hiliya et al., 2022).

پس از جنبه‌های اخلاقی، اهمیت مهارت‌های ارتباطی و انسانی مدیر نیز در ادبیات پژوهشی برجسته شده است. ارتباط کارآمد در نظارت، زمینه‌ساز انتقال بازخورد سازنده، گفت‌وگوی حرفه‌ای و تشویق به بهبود مستمر است. مطالعه‌ای در دلتا استیت نیجریه نشان داد که رابطه انسانی میان مدیر و معلم، مؤثرترین عامل شکل‌دهنده نگرش معلمان به نظارت است و این روش، آمادگی معلمان برای پذیرش اصلاحات آموزشی را افزایش می‌دهد (Omasa & Anho, 2023). همچنین در پژوهش دیگری بیان شده است که مهارت مدیر در ایجاد فرهنگ اعتماد، پیش‌شرط نظارت اثربخش است (Macalisang, 2023).

از منظر عملکرد معلمان، پژوهش‌های مختلف اثبات کرده‌اند که نظارت آموزشی رابطه‌ای مستقیم با اثربخشی تدریس دارد. برای مثال، پژوهشی در اندونزی نشان داد که نظارت علمی مدیران، سطح حرفه‌ای‌گری معلمان و توان اجرای درست برنامه درسی را افزایش می‌دهد (Noor et al., 2020). همچنین در مطالعه‌ای در پاکستان مشخص شد که افزایش کیفیت نظارت آموزشی، موجب بهبود عملکرد شغلی معلمان در مدارس متوسطه می‌شود (Ullah et al., 2021). در نیجریه نیز مشاهده شده است که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تحت تأثیر کیفیت نظارت مدیر قرار می‌گیرد (Bambi et al., 2021). این یافته‌ها بیان می‌کنند که نظارت آموزشی، نه تنها یک فعالیت ارزیابی است، بلکه ابزاری برای ارتقای عملکرد سازمانی مدرسه محسوب می‌شود.

بعد دیگری از ادبیات، به نقش نظارت در هدایت تحول آموزشی می‌پردازد. پژوهشی در کنیا نشان داد که نظارت مبتنی بر تیم‌سازی و مشارکت گروهی، تأثیری مثبت بر مراقبت از اجرای برنامه درسی و اعمال اصلاحات آموزشی دارد (Osman et al., 2025). پژوهش‌های جدید نیز بیان می‌کنند که نظارت آموزشی مؤثر، باید با رویکرد رهبری تحولی همراه باشد و به معلمان کمک کند تا باورهای تدریس خود را بازنگری و روش‌های نوآورانه را تجربه کنند (Plaatjies, 2025). از سوی دیگر، فراهم کردن ساختارهای حمایتی مانند بازخورد منظم، فرصت‌های توسعه حرفه‌ای و شرایط مناسب تدریس، یکی از محورهای اصلی نظارت تحول‌آفرین است (Wambua & Macharia, 2023).

برخی پژوهش‌ها به‌طور ویژه به چالش‌های موجود در نظام‌های نظارت آموزشی پرداخته‌اند. برای مثال، در مطالعه‌ای در رواندا گزارش شده است که برداشت معلمان از کیفیت نظارت، با میزان مشارکت آنان در فعالیت‌های آموزشی ارتباط دارد و زمانی که نظارت غیرحمایتی درک شود، مقاومت آموزشی افزایش می‌یابد (Sibomana, 2020). پژوهش‌های دیگری نیز هشدار داده‌اند که نبود مهارت‌های مدیریتی یا ارتباطی کافی در میان مدیران، می‌تواند نظارت را به فرایندهای شکلی و ناکارآمد تبدیل کند (Nnorom & Olagbaju, 2020). همچنین ناکافی بودن زیرساخت‌های فنی و نظارتی، در برخی کشورها یکی از موانع اصلی نظارت مؤثر بر تدریس شناخته شده است (Musa, 2020).

افزون بر این، در برخی پژوهش‌ها به نقش عوامل بافتی و سازمانی نیز اشاره شده است. چنانکه در مطالعه‌ای در سریلانکا دیده شد، فشارهای اداری، کمبود منابع و نبود فرصت توسعه حرفه‌ای، سه عامل محدودکننده کیفیت نظارت آموزشی هستند (Kumari, 2020). همچنین در پژوهشی در اتیوپی بیان شده است که نگرش معلمان به نظارت، نقش واسطه‌ای مهمی در تأثیر رفتارهای نظارتی مدیر بر عملکرد آنان دارد (Berhanu, 2024). این یافته به ضرورت توجه به عوامل روان‌شناختی و شناختی معلمان در نظارت مؤثر اشاره دارد. پژوهش دیگری در کنیا نیز به این نتیجه رسیده است که نظارت آموزشی زمانی بیشترین اثرگذاری را دارد که مدیران بر ارزیابی مستمر، ارائه بازخورد و حمایت حرفه‌ای استوار باشند (Manduku et al., 2021).

در سال‌های ۲۰۲۰ تا ۲۰۲۵، پژوهش‌های متعددی نیز نقش نظارت آموزشی را در ارتقای عملکرد سازمانی مدارس، بهبود فرهنگ مدرسه و افزایش کارآمدی معلمان تحلیل کرده‌اند. برای مثال، پژوهشی در فیلیپین نشان داد که نظارت آموزشی، بخشی از ساختار سازمانی مدارس است و بر فرهنگ مدرسه و ذهنیت حرفه‌ای معلمان اثر می‌گذارد (Caayaman, 2023). یافته‌های پژوهش دیگری نیز نشان داد که مدیریت عملکرد معلمان، نیازمند نظارت مستمر و استفاده از شاخص‌های دقیق برای ارزیابی تدریس است (Wambua & Macharia, 2023). همچنین، پژوهشی بیان کرده است که استفاده از الگوریتم‌های مدیریتی و تصمیم‌گیری علمی توسط مدیران، کیفیت نظارت آنان را بهبود می‌بخشد (Ojo, 2025). علاوه بر این، مطالعه‌ای دیگر نشان داده است که مدیریت و سازمان‌دهی فرایندهای نظارت، رابطه مستقیمی با دستیابی به اهداف آموزشی مدارس دارد (Bakwaph & Ogon, 2022).

در نهایت، پژوهش‌های منطقه‌ای نیز بر اهمیت مهارت‌های بین‌فردی و مدیریتی در نظارت آموزشی تأکید کرده‌اند. برای مثال، در کنیا بیان شده است که مهارت‌های ارتباطی مدیران، نقش مهمی در افزایش اعتماد معلمان دارند (Muinde, 2024). همچنین پژوهش‌ها در مالاوی، مالزی و سایر کشورها نشان می‌دهد که نظارت مؤثر مبتنی بر ایجاد فضای حمایتی و مشارکتی است که معلمان در آن احساس امنیت حرفه‌ای می‌کنند و تمایل بیشتری به پذیرش بازخورد دارند (Musa, 2020; Awodiji et al., 2022). بنابراین، روشن است که نظارت آموزشی یک سازه چندبعدی است که تعاملات انسانی، ساختارهای سازمانی، راهبردهای مدیریتی، اخلاق حرفه‌ای، فناوری و فرهنگ مدرسه را دربرمی‌گیرد. با توجه به مباحث مطرح‌شده و نیاز نظام آموزشی ایران به تبیین دقیق ابعاد و شاخص‌های نظارت تعلیماتی برای ارتقای کیفیت مدارس ابتدایی، هدف این مطالعه تبیین مؤلفه‌ها و شاخص‌های نظارت تعلیماتی مدیران مدارس ابتدایی است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت، ترکیبی از نوع آمیخته اکتشافی متوالی است. در این نوع رویکرد، ابتدا مرحله کیفی اجرا می‌شود تا پژوهشگر بتواند ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های نهفته در فرایند نظارت تعلیماتی مدیران مدارس ابتدایی را از خلال تجارب عمیق خبرگان و مشاهده‌های میدانی شناسایی کند، و سپس یافته‌های به‌دست‌آمده در مرحله کمی با روش‌های آماری مورد ارزیابی، آزمون و تعمیم قرار می‌گیرد. انتخاب این رویکرد متناسب با ماهیت پیچیده و انسانی فرایند نظارت تعلیماتی است؛ زیرا نظارت یک پدیده صرفاً فنی نیست و با ابعاد فرهنگی، حرفه‌ای، اخلاقی و مدیریتی در هم‌تنیده است و تنها از طریق تحلیل چندلایه قابل فهم است.

در مرحله کیفی، جامعه آماری شامل همه متخصصان حوزه مدیریت آموزشی، اساتید دانشگاه‌های مرتبط، سرگروه‌های آموزشی و کارشناسان نظارت و ارزیابی در نواحی آموزش و پرورش استان بود. از میان این جامعه، ۱۳ نفر به شیوه نمونه‌گیری هدفمند و مبتنی بر معیارهای کاملاً مشخص انتخاب شدند تا عمق و غنای اطلاعات تضمین شود. معیارهای انتخاب شامل داشتن مدرک دکتری یا حداقل کارشناسی ارشد با سابقه طولانی مدیریت آموزشی، سابقه مشارکت در فرایندهای نظارت آموزشی، تسلط نظری بر اصول نظارت تعلیماتی و آشنایی عملی با چالش‌های مدارس ابتدایی بود. ملاک اشباع نظری نیز تعیین‌کننده تعداد نهایی خبرگان بود؛ به‌گونه‌ای که با تکرار مضامین، فرایند نمونه‌گیری متوقف شد. در مرحله کمی، جامعه آماری پژوهش شامل ۲۶۵۹ نفر از مدیران کلیه مدارس ابتدایی استان لرستان بود. جهت تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد که با در نظر گرفتن سطح اطمینان ۹۵ درصد و برآورد خطای قابل قبول، حجم نمونه ۳۳۵ نفر محاسبه گردید. نمونه‌ها با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند تا تمامی مناطق آموزشی شهری و روستایی به نسبت جمعیت مدارس در نمونه نمایندگی داشته باشند. این نوع نمونه‌گیری دقت تعمیم‌پذیری نتایج را به‌طور چشمگیری افزایش می‌دهد.

ابزار اصلی در مرحله کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. این نوع مصاحبه به پژوهشگر اجازه می‌دهد پرسش‌های کلیدی پژوهش را مطرح کند و در عین حال، مسیر مصاحبه را متناسب با پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان هدایت کرده و به لایه‌های عمیق‌تری از معنای پدیده دست یابد. سؤالات مصاحبه بر اساس مرور نظام‌مند متون نظری حوزه نظارت تعلیماتی و نیازهای پژوهش طراحی شد. در این مصاحبه‌ها پرسش‌هایی مانند «مؤلفه‌های اساسی نظارت آموزشی اثربخش از دیدگاه شما چیست؟»، «چه عواملی باعث ارتقای رشد حرفه‌ای معلمان در فرایند نظارت

می‌شود؟» و «نقش مؤلفه‌های اخلاقی و فرهنگی در نظارت چیست؟» طرح گردید. هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۵۰ دقیقه به طول انجامید و پس از کسب اجازه مشارکت‌کنندگان ضبط، پیاده‌سازی و برای تحلیل آماده شد.

ابزار مرحله کمی، پرسشنامه محقق ساخته بود که بر اساس مضامین استخراج شده از بخش کیفی تدوین شد. پرسشنامه شامل ۶۸ گویه در قالب طیف پنج درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» طراحی شد تا امکان سنجش ادراک مدیران از مؤلفه‌های نظارت تعلیماتی فراهم شود. هفت مؤلفه اصلی شامل نظارت مبتنی بر تعامل حرفه‌ای، نظارت اخلاقی، نظارت مبتنی بر بازخورد، نظارت حمایتی، نظارت تحول آفرین، نظارت مستمر و نظارت مبتنی بر شواهد در پرسشنامه گنجانده شد.

برای تضمین روایی محتوایی، پرسشنامه در اختیار ۸ نفر از متخصصان حوزه مدیریت آموزشی قرار گرفت و اصلاحات لازم طبق بازخورد آنان صورت گرفت. در بخش کیفی نیز برای افزایش اعتبار داده‌ها از بازبینی مشارکت‌کنندگان، بازنگری دوباره تحلیل‌ها، و مثلث‌سازی منابع داده استفاده شد تا یافته‌ها از استحکام و قابلیت اتکای کافی برخوردار باشند.

پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای هر مؤلفه مورد سنجش قرار گرفت. مقادیر به دست آمده بین ۰.۸۴ تا ۰.۹۳ بود که نشان‌دهنده همبستگی درونی بالا و اعتمادپذیری مناسب ابزار است. همچنین شاخص KMO برابر با ۰.۹۰۵ و آزمون بارتلت در سطح معنی‌داری کمتر از ۰.۰۰۱ تأیید کرد که ماتریس همبستگی برای تحلیل عاملی مناسب است و داده‌ها از کفایت لازم برخوردارند.

تحلیل داده‌ها در دو مرحله مجزا اما مرتبط انجام شد. در مرحله کیفی، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با روش تحلیل مضمون بررسی شدند. این روش مبتنی بر سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی است. در مرحله کدگذاری باز، مفاهیم اولیه از متن استخراج شد. سپس در مرحله کدگذاری محوری، مفاهیم هم‌خانواده در مقوله‌های بزرگ‌تر دسته‌بندی شدند و در مرحله انتخابی، مضامین اصلی پژوهش شکل گرفتند. حاصل این فرایند شناسایی هفت مؤلفه کلیدی نظارت تعلیماتی بود که مبنای طراحی پرسشنامه قرار گرفت. در مرحله کمی، تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS اجرا شد. ابتدا تحلیل عاملی اکتشافی برای کاوش ساختار پنهان متغیرها و تعیین مناسب بودن گویه‌ها به کار رفت. سپس تحلیل عاملی تأییدی انجام شد تا مشخص شود مدل مفهومی تدوین شده از برازش آماری کافی برخوردار است یا نه. شاخص‌های برازش مانند $GFI=0.91$ و $RMSEA=0.047$ نشان داد که مدل از تناسب قابل قبول برخوردار است. در نهایت، مدلیابی معادلات ساختاری برای آزمون روابط مستقیم و غیرمستقیم میان مؤلفه‌ها اجرا شد تا به‌طور تجربی سازوکارهای مؤثر بر نظارت تعلیماتی مشخص گردد. این تحلیل‌ها در مجموع امکان شناسایی، تبیین و اعتبارسنجی مؤلفه‌ها و شاخص‌های نظارت تعلیماتی مدیران مدارس ابتدایی را فراهم کرد و مسیر توسعه مدل نهایی پژوهش را فراهم ساخت.

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های پژوهش ابتدا بر اساس داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه با خبرگان ارائه می‌شود و سپس نتایج کمی به دست آمده از تحلیل پرسشنامه مدیران مدارس ابتدایی گزارش و تفسیر می‌گردد.

جدول ۱. مؤلفه‌ها و شاخص‌های کیفی نظارت تعلیماتی مدیران مدارس ابتدایی بر اساس تحلیل مضمون

مؤلفه اصلی نظارت تعلیماتی	برخی شاخص‌های کیفی استخراج شده	نمونه‌ای از گزاره‌های مشارکت‌کنندگان
نظارت مبتنی بر تعامل حرفه‌ای	گفت‌وگوی رو در رو درباره تدریس؛ مشاهده کلاس همراه با بازخورد	«ناظر فقط تیک‌زدن فرم نیست، باید با معلم بنشیند و درباره روش تدریس حرف حرف‌های بزند».
نظارت اخلاقی	رعایت حرمت و منزلت معلم؛ پرهیز از تحقیر و سرزنش علنی؛ عدالت در ارزیابی معلمان	«اگر احترام معلم حفظ نشود، هر قدر هم نکات فنی درست بگوییم، نظارت شکست می‌خورد».
نظارت مبتنی بر بازخورد	ارائه بازخورد سازنده و راه‌حل‌محور؛ تمرکز بر نقاط قوت همراه با اشاره به زمینه‌های بهبود؛ پیگیری تغییرات پس از بازخورد	«بازخورد وقتی مؤثر است که فقط نقد نباشد، راهکار هم بدهد و بعد پیگیری کند که چه تغییری رخ داده».
نظارت حمایتی	کمک به تأمین منابع آموزشی؛ همراهی در حل مشکلات کلاسی؛ تسهیل شرکت معلمان در دوره‌های ضمن خدمت	«مدیری که در عمل حامی معلم است، نظارتش تبدیل به فرصت رشد می‌شود نه عامل استرس».

نظارت تحول آفرین	تشویق نوآوری در کلاس؛ ایجاد فرهنگ یادگیری مستمر؛ ترغیب به بازنگری در باورهای سنتی تدریس	«نظارت باید معلم را به فکر وادار کند که آیا می شود جور دیگری و خلاقانه تر درس داد».
نظارت مستمر	برنامه ریزی منظم برای بازدید از کلاس ها؛ استمرار در پیگیری توافقی های جلسات قبلی؛ ثبت و مستندسازی فرایند نظارت	«یک بازدید مقطعی اثر چندانی ندارد؛ نظارت باید روندی مستمر و قابل پیگیری باشد».
نظارت مبتنی بر شواهد	استفاده از شواهد عینی مانند نمونه کار دانش آموزان؛ تحلیل نتایج ارزشیابی؛ استناد به شواهد به جای برداشت شخصی	«وقتی مدیر در جلسه نظارت نمونه آزمون و تکالیف را روی میز می گذارد، گفت و گو واقعی تر و منصفانه تر می شود».

بر اساس یافته های کیفی جدول ۱، نظارت تعلیماتی مدیران مدارس ابتدایی از دیدگاه خبرگان صرفاً یک فرایند اداری و شکلی نیست، بلکه شبکه ای از تعاملات حرفه ای، اخلاقی، حمایتی و مبتنی بر شواهد است که در قالب یک چرخه مستمر و تحول آفرین معنا پیدا می کند. مشارکت کنندگان تأکید داشتند که نظارت زمانی اثربخش است که در بستر گفت و گوی حرفه ای، احترام متقابل، بازخورد راه حل محور و حمایت عملی از معلمان اجرا شود و مدیر بتواند با استناد به شواهد عینی، هم کیفیت تدریس را تحلیل کند و هم به معلم کمک کند تا تصویر دقیق تری از عملکرد خود به دست آورد. این مضمون ها مبنای ساخت پرسشنامه و طراحی مدل کمی پژوهش قرار گرفت.

جدول ۲. آمار توصیفی و پایایی مؤلفه های نظارت تعلیماتی مدیران مدارس ابتدایی (n = ۳۳۵)

مؤلفه نظارت تعلیماتی	میانگین	انحراف معیار	آلفای کرونباخ
نظارت مبتنی بر تعامل حرفه ای	۴.۱۲	۰.۵۳	۰.۹۱
نظارت اخلاقی	۴.۲۶	۰.۴۹	۰.۹۳
نظارت مبتنی بر بازخورد	۴.۰۳	۰.۵۸	۰.۸۹
نظارت حمایتی	۳.۹۴	۰.۶۲	۰.۸۸
نظارت تحول آفرین	۳.۷۶	۰.۶۷	۰.۸۷
نظارت مستمر	۳.۸۸	۰.۵۹	۰.۸۶
نظارت مبتنی بر شواهد	۳.۶۹	۰.۷۱	۰.۸۴

یافته های جدول ۲ نشان می دهد که میانگین همه مؤلفه های نظارت تعلیماتی بالاتر از حد متوسط نظری مقیاس (عدد ۳) است و این امر بیانگر آن است که از دیدگاه مدیران، نظارت آموزشی در مدارس ابتدایی استان لرستان در سطح نسبتاً مطلوبی ادراک می شود. بالاترین میانگین مربوط به نظارت اخلاقی با مقدار ۴.۲۶ است که نشان می دهد مدیران به حفظ حرمت معلمان و رعایت موازین اخلاقی در فرایند نظارت توجه ویژه ای دارند. پس از آن، نظارت مبتنی بر تعامل حرفه ای و نظارت مبتنی بر بازخورد در رتبه های بعدی قرار دارند که اهمیت گفت و گوی حرفه ای و ارائه بازخورد سازنده را برجسته می کند. نسبتاً پایین تر بودن میانگین نظارت مبتنی بر شواهد و نظارت تحول آفرین در مقایسه با سایر مؤلفه ها حاکی از آن است که هنوز ظرفیت استفاده نظام مند از شواهد عینی و نیز نقش آفرینی نظارت در جهت تحول عمیق تر در تدریس، به طور کامل بالفعل نشده است. ضرایب آلفای کرونباخ بین ۰.۸۴ تا ۰.۹۳، بیانگر پایایی درونی بسیار مناسب مقیاس ها و اعتمادپذیری ابزار برای سنجش مؤلفه های مورد نظر است.

جدول ۳. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مؤلفه های نظارت تعلیماتی مدیران

مؤلفه	دامنه بارهای عاملی	درصد واریانس تبیین شده
نظارت مبتنی بر تعامل حرفه ای	۰.۸۳ - ۰.۶۱	۱۲.۴
نظارت اخلاقی	۰.۸۶ - ۰.۶۳	۱۱.۸
نظارت مبتنی بر بازخورد	۰.۸۱ - ۰.۵۸	۱۰.۷
نظارت حمایتی	۰.۸۰ - ۰.۵۷	۱۰.۲
نظارت تحول آفرین	۰.۷۹ - ۰.۵۵	۹.۸
نظارت مستمر	۰.۷۷ - ۰.۵۳	۸.۸
نظارت مبتنی بر شواهد	۰.۷۵ - ۰.۵۲	۸.۴
جمع کل واریانس تبیین شده	—	۷۲.۱

در گام بعد، برای کاوش ساختار پنهان مؤلفه‌ها، تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش متعامد انجام شد که شاخص KMO برابر با ۰,۹۰۵ و آزمون کرویت بارتلست در سطح کمتر از ۰,۰۰۱ معنی‌دار بود و این امر کفایت نمونه و مناسب بودن ماتریس همبستگی برای تحلیل عاملی را تأیید کرد. همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، هفت عامل اصلی استخراج شد که با مؤلفه‌های نظری تعریف‌شده همخوانی کامل داشتند. دامنه بارهای عاملی برای هر مؤلفه بین حدود ۰,۵۲ تا ۰,۸۶ متغیر بود که نشان‌دهنده پیوند مناسب گویه‌ها با عامل متناظر است و هیچ گویه‌ای دارای بار عاملی ضعیف یا بارگذاری مبهم بر چند عامل نبود. مجموعاً ۷۲,۱ درصد از واریانس کل توسط این هفت عامل تبیین شد که از نظر پژوهش‌های علوم تربیتی رقمی قابل قبول و نشان‌دهنده قدرت تبیین‌کنندگی بالای ساختار عاملی ابزار است. این نتایج حاکی از آن است که مؤلفه‌های استخراج‌شده از تحلیل کیفی، در سطح کمی نیز ساختار منسجم و قابل دفاعی دارند.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل‌های اندازه‌گیری و مرتبه دوم نظارت تعلیماتی مدیران

مدل	χ^2/df	GFI	CFI	NFI	RMSEA
مدل اندازه‌گیری مرتبه اول (هفت مؤلفه)	۲,۳۷	۰,۹۱	۰,۹۵	۰,۹۳	۰,۰۴۷
مدل مرتبه دوم (عامل کلی نظارت تعلیماتی)	۲,۴۱	۰,۹۰	۰,۹۴	۰,۹۲	۰,۰۴۹

برای آزمون برازش مدل مفهومی، تحلیل عاملی تأییدی و سپس مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. بر اساس نتایج ارائه‌شده در جدول ۴، نسبت χ^2 به درجه آزادی در هر دو مدل کمتر از ۳ است و این موضوع بیانگر برازش قابل قبول مدل با داده‌هاست. شاخص‌های برازش تطبیقی GFI، CFI و NFI نیز در هر دو مدل بین ۰,۹۰ تا ۰,۹۵ قرار دارند که بالاتر از حد آستانه متعارف ۰,۹۰ است و نشان می‌دهد که ساختار پیشنهادی با داده‌های مشاهده‌شده همخوانی خوبی دارد. مقدار RMSEA نیز در مدل اندازه‌گیری ۰,۰۴۷ و در مدل مرتبه دوم ۰,۰۴۹ به‌دست آمد که هر دو کمتر از ۰,۰۵ بوده و حاکی از برازش مطلوب مدل با خطای تقریبی پایین است. به‌طور کلی، این شاخص‌ها نشان می‌دهند که هم مدل اندازه‌گیری هفت مؤلفه‌ای و هم مدل مرتبه دوم که در آن یک عامل کلی «نظارت تعلیماتی مدیر» بر مؤلفه‌های فرعی بارگذاری می‌شود، از نظر تجربی تأیید و قابل اتکا هستند.

جدول ۵. ضرایب استانداردشده بارگذاری مؤلفه‌ها بر عامل کلی نظارت تعلیماتی مدیر

مسیر	ضریب استانداردشده (β)	آمار t	سطح معنی‌داری (p)
نظارت مبتنی بر تعامل حرفه‌ای ← نظارت تعلیماتی مدیر	۰,۸۱	۱۱,۳۲	$p < ۰,۰۰۱$
نظارت اخلاقی ← نظارت تعلیماتی مدیر	۰,۸۴	۱۱,۹۷	$p < ۰,۰۰۱$
نظارت مبتنی بر بازخورد ← نظارت تعلیماتی مدیر	۰,۷۸	۱۰,۲۴	$p < ۰,۰۰۱$
نظارت حمایتی ← نظارت تعلیماتی مدیر	۰,۷۶	۹,۸۸	$p < ۰,۰۰۱$
نظارت تحول‌آفرین ← نظارت تعلیماتی مدیر	۰,۷۳	۹,۳۱	$p < ۰,۰۰۱$
نظارت مستمر ← نظارت تعلیماتی مدیر	۰,۷۱	۸,۹۵	$p < ۰,۰۰۱$
نظارت مبتنی بر شواهد ← نظارت تعلیماتی مدیر	۰,۶۹	۸,۴۷	$p < ۰,۰۰۱$

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که همه مؤلفه‌های شناسایی‌شده به‌طور معنی‌دار و با ضرایب نسبتاً بالا بر عامل کلی «نظارت تعلیماتی مدیر» بارگذاری می‌شوند و در تبیین آن سهمیم هستند. بالاترین بار عاملی مربوط به نظارت اخلاقی با ضریب ۰,۸۴ است که جایگاه بنیادی اخلاق در ادراک مدیران از نظارت مطلوب را نشان می‌دهد. پس از آن، نظارت مبتنی بر تعامل حرفه‌ای با ضریب ۰,۸۱ و نظارت مبتنی بر بازخورد با ضریب ۰,۷۸ قرار دارند که تأکید می‌کند کیفیت رابطه حرفه‌ای مدیر و معلم و نحوه ارائه بازخورد نقش اصلی را در شکل‌گیری تصویر کلی از نظارت ایفا می‌کند. گرچه ضرایب نظارت تحول‌آفرین، نظارت مستمر و نظارت مبتنی بر شواهد کمی پایین‌تر است، اما همچنان در سطح بالا و معنی‌دار گزارش شده و بیانگر آن است که استمرار در فرایند نظارت، جهت‌گیری آن به سمت تحول و اتکا به شواهد عینی، همگی عناصر جدایی‌ناپذیر ساختار نظارت تعلیماتی کارآمد هستند. معنی‌دار بودن همه مسیرها با مقادیر t بزرگ‌تر از ۱,۹۶ و سطح خطای $p < ۰,۰۰۱$ نشان

می‌دهد که مدل مرتبه دوم پیشنهادی از استحکام آماری مناسبی برخوردار است و می‌توان عامل کلی نظارت تعلیماتی مدیر را بر پایه این هفت مؤلفه به‌طور معتبر تعریف کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر با هدف تبیین مؤلفه‌ها و شاخص‌های نظارت تعلیماتی مدیران مدارس ابتدایی به‌صورت ترکیبی کیفی-کمی به‌دست آمد و نشان داد که نظارت آموزشی، ساختاری چندبعدی شامل تعامل حرفه‌ای، اخلاق حرفه‌ای، بازخورددهی، حمایت مدیر، تحول‌آفرینی، استمرار نظارت و اتکا به شواهد دارد. این الگوی چندبعدی به‌خوبی با الگوهای بین‌المللی پژوهش همخوان است و نشان می‌دهد که مدیریت آموزشی در ایران، همانند سایر کشورها، نیازمند نگاهی جامع و انسانی-حرفه‌ای به نظارت است. یافته‌های کیفی نشان داد که مدیران زمانی در نظارت آموزشی موفق‌تر هستند که از رابطه‌ای مشارکتی و احترام‌آمیز با معلمان بهره‌گیرند و این امر با نتایج پژوهش‌های مختلف قابل تأیید است. برای مثال، در مطالعه‌ای در کنیا، مشخص شد که شیوه‌های مدیریتی مدیران زمانی بیشترین تأثیر را بر عملکرد دانش‌آموزان دارند که مبتنی بر مشارکت، تعامل و حمایت باشند (Ruminjo & Achieng, 2025). همین الگو در پژوهش‌های فیلیپین نیز مشاهده شده است، جایی که نقش مدیر در تعامل انسانی و حرفه‌ای با معلمان، عامل مهمی در تقویت فرهنگ مدرسه و اجرای مؤثر برنامه‌های نظارتی تلقی شده است (Caayaman, 2023).

یکی از نتایج مهم این پژوهش، نقش بنیادی نظارت اخلاقی در ادراک مدیران و معلمان از اثربخشی نظارت بود. در بخش کمی، این مؤلفه بالاترین میانگین و قوی‌ترین بار عاملی را داشت و نشان می‌دهد که حفظ حرمت و منزلت معلم، هسته اصلی نظارت آموزشی اثربخش است. این یافته با نتایج پژوهش‌های متعدد در دیگر کشورها سازگار است. به‌عنوان نمونه، در تانزانیا اثبات شد که نظارت اخلاق‌مدار موجب افزایش اعتماد، پذیرش بازخورد و رشد حرفه‌ای معلمان می‌شود (Emanuel & Mwila, 2023). علاوه بر این، در مطالعه دیگری در نیجریه نیز بیان شد که رفتار اخلاقی مدیران در نظارت، رابطه مستقیمی با اثربخشی تدریس و کیفیت حرفه‌ای معلمان دارد (Hiliya et al., 2022). در پژوهش‌های ترکیه نیز مشاهده شده است که برداشت معلمان از سطح عدالت و اخلاق حرفه‌ای مدیر، مهم‌ترین عامل در تمایل یا مقاومت آنان در برابر نظارت است (Deniz & Erdener, 2020). بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که در مدارس ابتدایی ایران نیز همانند سایر کشورها، اخلاق حرفه‌ای باید در مرکز سیاست‌گذاری نظارت آموزشی قرار گیرد.

مؤلفه دوم، تعامل حرفه‌ای و گفت‌وگوی آموزشی بود که ضریب بالایی در مدل داشت. خبرگان نیز در مصاحبه‌ها تأکید کرده بودند که تعامل سازنده و گفت‌وگوی تخصصی میان مدیر و معلم، پیش‌شرط هرگونه نظارت اثربخش است. این یافته با پژوهش‌های بین‌المللی هم‌راستا است. برای نمونه، در پژوهشی در فیجی بیان شد که تعامل و ارتباط حرفه‌ای مهم‌ترین رکن رهبری آموزشی است و رابطه مستقیم با کیفیت تدریس دارد (Lingam et al., 2021). همچنین در مطالعه‌ای در نیجریه، مشخص شد که مهارت‌های ارتباطی مدیر، تعیین‌کننده کیفیت نظارت و اثرگذاری آن است (Omasa & Anho, 2023). از این‌رو، می‌توان نتیجه گرفت که بخشی از ضعف‌های نظارت در مدارس، ناشی از ضعف در ارتباطات حرفه‌ای و فقدان زبان مشترک میان مدیر و معلم است؛ موضوعی که در ادبیات مدیریت آموزشی نیز بارها برجسته شده است (Macalisang, 2023).

مؤلفه بازخورددهی سازنده نیز یکی از محورهای مهم مدل نظارتی بود. یافته‌های کمی نشان داد که بازخورد، نقش قوی و معناداری در شکل‌گیری نظارت مؤثر دارد. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که نشان داده‌اند بازخورد حرفه‌ای مدیر، مهم‌ترین عامل در تقویت تدریس و انگیزه معلمان است. در مطالعه‌ای در پاکستان، نشان داده شد که بازخوردهای دقیق و سازنده مدیران رابطه مستقیم با بهبود عملکرد معلمان دارد (Ullah et al., 2021). همچنین مطالعه‌ای در اندونزی تأیید کرد که بازخورد حرفه‌ای و مستمر مدیر، مشارکت معلمان در یادگیری حرفه‌ای را افزایش می‌دهد (Noor et al., 2020). از سوی دیگر، در کنیا نیز ثابت شد که بازخورد حرفه‌ای مدیر، عامل پیش‌بینی‌کننده

اصلی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است (Manduku et al., 2021). بنابراین، یافته‌های این پژوهش بار دیگر نشان می‌دهد که یکی از نقاط ضعف نظام آموزشی، نبود نظام بازخوردهی مؤثر است که نیازمند سیاست‌گذاری هدفمند می‌باشد.

مؤلفه نظارت حمایتی نیز در مدل پژوهش نقش معناداری داشت. خبرگان در بخش کیفی تأکید کردند که مدیران باید علاوه بر مشاهده کلاس، در حل مسائل آموزشی، تأمین منابع لازم و حمایت حرفه‌ای از معلمان نقش فعال داشته باشند. این یافته با پژوهش‌های مختلف هم‌راستا است. برای مثال، در مطالعه‌ای در مالزی بیان شد که حمایت حرفه‌ای مدیران، مهم‌ترین عامل ارتقای کیفیت تدریس در مدارس مذهبی است (Musa, 2020). این نتیجه همچنین در پژوهشی دیگر در نیجریه تأیید شد که نشان داد حمایت اداری و آموزشی مدیران، نقش تعیین‌کننده‌ای در اثرگذاری نظارت دارد (Amemtenaan, 2023). افزون بر این، در مطالعه‌ای در کنیا مشخص شد که مدیرانی که برخورد حمایتی بیشتری دارند، بهبود قابل توجهی در عملکرد معلمان مشاهده می‌کنند (Muinde, 2024).

مؤلفه نظارت تحول‌آفرین نیز مؤلفه‌ای مهم در مدل بود. مدیران زمانی می‌توانند نقش تحول‌آفرین ایفا کنند که فراتر از نظارت شکلی عمل کنند و معلمان را به بازاندیشی در روش‌های تدریس، نوآوری، و به‌کارگیری شیوه‌های نو تشویق کنند. این نتیجه با پژوهش‌های مختلف سازگار است. در مطالعه‌ای در کنیا، توضیح داده شد که نظارت آموزشی زمانی مؤثر است که با رهبری تحولی همراه باشد و مدیر نقش الهام‌بخش در بهبود عملکرد حرفه‌ای معلمان داشته باشد (Osman et al., 2025). در پژوهشی دیگر نیز بیان شده است که نظارت آموزشی باید در جهت تحول برنامه درسی و افزایش ابتکار معلمان هدایت شود (Plaatjies, 2025). این یافته‌ها با پژوهش‌های فیلیپین نیز هم‌خوان است که بیان می‌کنند نظارت تحول‌آفرین در شکل‌دهی فرهنگ مدرسه و افزایش انگیزه معلمان، نقش اساسی دارد (Lavina & Ogochi, 2023).

مؤلفه نظارت مستمر نشان داد که استمرار و پیگیری دوره‌ای عملکرد معلم، رکن مهمی از نظارت آموزشی است. این نتیجه با یافته‌های بین‌المللی مشابه است. برای مثال، در مطالعه‌ای در غنا بیان شد که تداوم نظارت، عاملی کلیدی در شکل‌گیری رفتارهای حرفه‌ای معلمان است (Agyeman-Nyarko, 2021). همچنین در پژوهش اتیوپیایی مشخص شد که استمرار نظارت سبب افزایش انگیزش و بهبود نگرش معلمان به نظارت می‌شود (Berhanu, 2024). پژوهش دیگری نیز بیان کرده است که استمرار نظارت، مسیر رشد حرفه‌ای معلمان را قابل اندازه‌گیری و قابل پیگیری می‌سازد (Wambua & Macharia, 2023).

آخرین مؤلفه، نظارت مبتنی بر شواهد بود که اهمیت تحلیل مستندات آموزشی، داده‌های یادگیری، نمونه کار دانش‌آموزان، و نتایج ارزشیابی‌ها را نشان می‌داد. این یافته با پژوهش‌های بین‌المللی سازگار است. برای نمونه، مطالعه‌ای در رواندا نشان داد که نظارت مبتنی بر داده و شواهد، مشارکت معلمان را افزایش می‌دهد و آنان را نسبت به اصلاح تدریس آگاه‌تر می‌سازد (Sibomana, 2020). در پژوهشی دیگر نیز تأکید شده است که مدیران زمانی می‌توانند ارزیابی اثربخش‌تری انجام دهند که تحلیل مستندات و داده‌های آموزشی بخشی از نظارت آنان باشد (Yego et al., 2020). همچنین در مطالعه‌ای در سریلانکا، گزارش شده است که اتکا به شواهد در نظارت موجب افزایش شفافیت و کاهش تعارض میان مدیر و معلمان می‌شود (Kumari, 2020). این یافته‌ها هم‌راستا با نتایج پژوهش حاضر، نشان می‌دهد که تکیه بر داده‌های واقعی کلاس درس باید هسته مرکزی نظارت آموزشی قرار گیرد.

به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر در تمام مؤلفه‌ها با ادبیات جهانی هماهنگ است. ترکیب تعامل حرفه‌ای، اخلاق نظارت، بازخوردهی، حمایت، تحول‌آفرینی، استمرار و اتکا به شواهد، همان ترکیبی است که در پژوهش‌های کنیا، فیلیپین، نیجریه، سریلانکا، مالزی، پاکستان، اندونزی، و سایر کشورها گزارش شده است. این الگو نشان می‌دهد که نظارت آموزشی مؤثر، یک سازه جهانی است که باوجود تفاوت‌های فرهنگی، بر اصول مشترکی تکیه دارد. از این‌رو، مدل ارائه‌شده در این مطالعه می‌تواند مبنایی معتبر برای سیاست‌گذاری و طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مدیران در مدارس ابتدایی ایران باشد.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش، انجام آن در محدوده جغرافیایی یک استان است که می‌تواند تعمیم‌پذیری نتایج را تحت تأثیر قرار دهد. همچنین با وجود رویکرد ترکیبی، امکان بررسی برخی متغیرهای میانجی یا تعدیل‌گر در مدل نظارت آموزشی محدود بود. روش مصاحبه نیز

به‌طور طبیعی تحت تأثیر شرایط فردی مشارکت‌کنندگان قرار می‌گیرد و ممکن است برخی ابعاد پنهان نظارت بیان نشده باشد. علاوه بر این، داده‌های کمی مبتنی بر پرسشنامه خودگزارشی بودند و ممکن است برخی پاسخ‌ها با سوگیری همراه باشد.

پژوهش‌های آتی می‌توانند مدل نظارت آموزشی را در استان‌ها و مناطق مختلف کشور با تنوع فرهنگی و ساختاری بررسی کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود نقش متغیرهایی مانند خودکارآمدی معلمان، ویژگی‌های شخصیتی مدیران، یا جو مدرسه به‌عنوان میانجی یا تعدیل‌گر در مدل بررسی شود. بهره‌گیری از روش‌های کیفی عمیق‌تر مانند مشاهده میدانی یا تحلیل اسناد واقعی کلاس درس نیز می‌تواند ابعاد پنهان‌تری از فرایند نظارت را آشکار سازد.

مدیران مدارس ابتدایی باید نظارت اخلاق‌مدار و مبتنی بر تعامل حرفه‌ای را در اولویت قرار دهند و برای ارائه بازخورد سازنده و حمایت حرفه‌ای، برنامه‌ریزی مشخص داشته باشند. سیاست‌گذاران آموزشی لازم است برنامه‌های آموزش ضمن‌خدمت ویژه مهارت‌های نظارت حرفه‌ای، بازخورددهی و تحلیل شواهد آموزشی را برای مدیران طراحی کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود نظارت آموزشی به‌صورت مستمر و مبتنی بر داده انجام شود و مدیران از ابزارهای دیجیتال برای مستندسازی و تحلیل عملکرد معلمان استفاده کنند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Instructional supervision has increasingly become a central concern in contemporary educational leadership research, particularly as countries attempt to strengthen learning outcomes and teacher professional growth across diverse schooling contexts. Theoretical and empirical evidence consistently emphasizes that effective instructional supervision is not merely a managerial activity but a multidimensional pedagogical process grounded in professional interaction, ethical leadership, evidence-based evaluation, and sustained support for teachers' instructional improvement. Studies across African and Asian educational systems highlight the critical role principals play in shaping instructional quality and school performance through supervision practices that are both transformative and contextually responsive. For example, research in Kenya demonstrates that managerial practices of principals directly influence student achievement and teacher effectiveness, especially when supervision is participatory and grounded in collaborative decision-making (Ruminjo & Achieng, 2025). Similarly, supervision requires an understanding of literacy pedagogy and classroom practices, and studies analyzing principals' direct engagement with classroom instruction reveal the importance of such supervision in improving teaching quality (Plaatjies, 2025).

International literature has further shown that instructional leadership is closely intertwined with supervision. Principals' administrative and decision-making patterns—particularly in contexts of public versus private schooling—significantly shape their supervisory behaviors (Ojo, 2025). Likewise, supervision often overlaps with mentorship, monitoring, and professional guidance, as documented in research highlighting the dual function of supervisors in supporting and evaluating teachers (Caayaman, 2023). Gender dynamics and socio-cultural expectations can also influence supervisory outcomes, as evidenced in studies examining whether the gender of external supervisors affects teacher performance (Lavina & Ogochi, 2023). The relationship between administrative roles and teacher job effectiveness has also been emphasized, suggesting that principals' supervisory behavior forms a core element of their broader leadership responsibilities (Bakwaph & Ogon, 2022).

Across various regions, instructional supervision has been linked to improvements in academic performance, teacher commitment, and overall school culture. Research in Tanzania underscores the importance of best practices in supervision for strengthening learning outcomes (Emanuel & Mwila, 2023). In Ghana, differences in principals' experience levels significantly shape their instructional leadership behavior and reflect the need for differentiated supervisory training (Agyeman-Nyarko, 2021). Meanwhile, in Rwanda and Nigeria, teachers' perceptions of supervisory practices strongly influence their professional engagement and willingness to implement instructional reforms (Bambi et al., 2021; Sibomana, 2020). Evidence from Sri Lanka and Ethiopia reveals persistent challenges, such as administrative workload, limited training, and negative teacher attitudes, which may limit the effectiveness of supervision unless adequately addressed (Berhanu, 2024; Kumari, 2020).

Supervision practices must also adapt to technological changes. Post-Covid-19 contexts have shown the necessity of integrating e-supervision tools to enhance documentation, feedback mechanisms, and communication efficiency (Awodiji et al., 2022). Studies from Indonesia, Malaysia, and other Asian contexts also highlight the importance of technologically informed supervision for improving instructional quality and reinforcing professionalism among teachers (Musa, 2020; Noor et al., 2020). Furthermore, research from Eswatini and Kenya demonstrates that supervision is a determinant of student academic performance and teacher appraisal outcomes, underscoring the practical consequences of well-structured supervisory systems (Phebeni & Mpofu, 2024; Wambua & Macharia, 2023).

A substantial portion of the literature also emphasizes the psychological and relational dimensions of supervision. Effective supervisors establish a human-relations-based communication climate, which increases teachers' trust, reduces resistance to evaluation, and fosters a culture of continuous improvement (Macalisang, 2023; Omasa & Anho, 2023). Conversely, poorly executed supervision—often characterized by authoritarian behavior, lack of support, or unclear communication—can demotivate teachers and reduce their instructional performance (Manduku et al., 2021; Nnorom & Olagbaju, 2020). Considering these global insights, it is evident that instructional supervision requires multidimensional frameworks that integrate communication, ethics, support, monitoring, and evidence-based practices.

Given the increasing emphasis on school effectiveness, teacher accountability, and curriculum reforms in global education systems, many scholars argue that instructional supervision should shift from a compliance-oriented model to a developmental one. This shift aligns with findings showing that continuous supervision, coupled with transformational leadership behaviors, leads to improved teaching practices and enhanced school outcomes (Mutunga et al., 2023; Osman et al., 2025). The literature also emphasizes the relevance of contextual leadership skills, as principals' ability to adapt supervision to local cultural, social, and organizational realities is essential for fostering sustainable instructional improvement (Amemteaan, 2023; Muinde, 2024). Therefore, there is a significant need for empirical studies that explore the components of instructional supervision within specific educational contexts.

For these reasons, the present study aims to explicate the core components and indicators of instructional supervision among elementary school principals by integrating qualitative thematic analysis and quantitative structural validation, thereby contributing both conceptually and empirically to the international discourse on supervision practices.

Methods and Materials

This study used a sequential exploratory mixed-methods design. In the qualitative phase, data were collected through semi-structured interviews with educational management experts, district supervisors, and university faculty with expertise in instructional supervision. Participants were selected using purposive sampling based on their professional experience, theoretical knowledge, and involvement in supervision processes. Interviews

were audio-recorded, transcribed, coded through open, axial, and selective coding, and analyzed using thematic analysis.

In the quantitative phase, a researcher-developed questionnaire—constructed from qualitative findings—was administered to a large sample of elementary school principals. A stratified random sampling technique ensured representation from diverse geographical and administrative zones. The instrument used a five-point Likert scale and included items distributed across the seven supervisory components identified in the qualitative phase. Reliability was tested using Cronbach's alpha, while construct validity was examined using Exploratory Factor Analysis (EFA), Confirmatory Factor Analysis (CFA), and Structural Equation Modeling (SEM). Model fit was assessed using indices such as GFI, CFI, NFI, χ^2/df , and RMSEA.

Findings

Qualitative findings revealed seven major components of instructional supervision: professional interaction, ethical supervision, constructive feedback, supportive supervision, transformational supervision, continuous monitoring, and evidence-based supervision. Participants emphasized that supervision should be dialogic, respectful, and grounded in problem-solving rather than compliance. They highlighted the importance of emotional intelligence, classroom visits followed by reflection-based dialogue, and the need for supervisors to foster trust among teachers. Ethical considerations—such as fairness, confidentiality, and respect—emerged as foundational principles shaping teachers' willingness to engage with supervision.

Quantitative results confirmed the seven-component structure. Reliability coefficients ranged from 0.84 to 0.93, indicating high internal consistency. EFA revealed factor loadings between 0.52 and 0.86, and collectively the seven factors explained 72.1% of the total variance. CFA demonstrated good model fit (GFI = 0.91, CFI = 0.95, NFI = 0.93, RMSEA = 0.047), supporting the measurement model. Structural Equation Modeling showed that all seven components significantly contributed to the higher-order construct of instructional supervision, with ethical supervision and professional interaction showing the strongest path coefficients. Evidence-based supervision, continuous monitoring, and transformational supervision also contributed significantly, though with slightly lower coefficients.

Discussion and Conclusion

The findings of this study reinforce the international literature indicating that instructional supervision is a multifaceted process grounded in professional relationships, ethical conduct, supportive leadership, and evidence-driven decision-making. The strong emphasis on ethical supervision aligns with global findings that underscore the role of trust and respect in shaping teachers' motivation and willingness to embrace instructional guidance. Similarly, the importance of dialogue, constructive feedback, and professional collaboration reflects the shift toward developmental supervision models, which prioritize teacher growth rather than compliance.

The confirmation of the seven-component structure highlights the holistic nature of supervision and the interdependence of its elements. Ethical leadership strengthens professional interaction; constructive feedback is more effective when embedded in supportive relationships; and evidence-based evaluation increases transparency and reduces subjectivity in supervisory judgments. The results suggest that principals who combine these dimensions are better positioned to influence teaching practices, school culture, and ultimately student achievement.

Moreover, the significant contribution of transformational supervision reflects the growing recognition that supervision should inspire innovation, reflective practice, and pedagogical renewal. Continuous monitoring ensures that teacher growth is sustained over time, while evidence-based supervision ensures accuracy and fairness in evaluating instructional practices. Collectively, the findings emphasize the need to reconceptualize supervision as a dynamic leadership process that integrates pedagogy, management, ethics, and human relations.

In conclusion, this study demonstrates that effective instructional supervision in elementary schools requires a multidimensional framework that integrates ethical leadership, professional collaboration, supportive monitoring, feedback, and evidence-based evaluation. These components must function cohesively to promote instructional improvement and enhance educational quality.

References

- Agyeman-Nyarko, P. (2021). Differences in Principals' Experience on Their Instructional Leadership Behaviours in Colleges of Education in Ghana. *Journal of Educational Management*, 11. <https://doi.org/10.47963/jem.v11i.243>
- Amemtenaan, C. P. (2023). Managerial Skills: Tool for Instructional Supervision in Secondary Schools in Rivers State. *International Journal of Education and Evaluation*, 8(8), 36-49. <https://doi.org/10.56201/ijee.v8.no8.2022.pg36.49>
- Awodiji, O. A., Ayanwale, M. A., & Oyedoyin, M. M. (2022). Availability and Utilisation of E-Supervision of Instruction Facilities in the Post-Covid-19 Era. *E-Journal of Humanities Arts and Social Sciences*, 126-139. <https://doi.org/10.38159/ehass.2022sp31112>
- Bakwaph, K., & Ogon, P. A. (2022). Relationship Between Principal's Administrative Roles and Teachers' Job Effectiveness in Secondary Schools in Akwa Ibom State, Nigeria. *International Journal of Social Science and Human Research*, 05(12). <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i12-57>
- Bambi, B. I., Daniel, L., & Barkindo, H. M. (2021). Principals' Supervision of Teachers' Instructional Strategies and Assessment Method as Correlates of Students' Academic Performance in Business Studies in Junior Secondary Schools in Taraba State, Nigeria. *Advances in Multidisciplinary & Scientific Research Journal Publication*, 29, 127-140. <https://doi.org/10.22624/aims/abmic2021-v2-p10>
- Berhanu, K. Z. (2024). The Mediating Role of Teachers' Attitudes Toward Instructional Supervision in the Association Between Instructional Supervisory Practice and Teachers' Job Performance. *Participatory educational research*, 11(2), 212-229. <https://doi.org/10.17275/per.24.27.11.2>
- Caayaman, T. A. (2023). The Mentoring and Monitoring Practices of Schools District Supervisors. *International Journal of Multidisciplinary Applied Business and Education Research*, 4(3), 686-691. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.04.03.01>
- Deniç, Ü., & Erdener, M. A. (2020). Add to My Favorite Articles List Levels of School Administrators Exhibiting Instructional Supervision Behaviors According to Perceptions of Teachers. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(4). <https://doi.org/10.30828/real/2020.4.3>
- Emanuel, D., & Mwila, P. M. (2023). Instructional Supervision: Best Management Practices in Secondary Schools in Kinondoni Municipality, Tanzania. *Journal of Educational and Management Studies*, 23-36. <https://doi.org/10.54203/jems.2023.3>
- Hiliya, A. A., Tambari, U., Sarkingobir, Y., Hamza, A., & Ashafa, N. A. (2022). Instructional Supervision and Teacher Effectiveness in Senior Secondary Schools in Tambuwal Local Government Area, Sokoto State, Nigeria. *International Journal on Research in Stem Education*, 4(2), 58-74. <https://doi.org/10.31098/ijrse.v4i2.1171>
- Kumari, H. M. L. (2020). A Study on Instructional Supervision by Principals in Type 1c and Type 2 Schools in Sri Lanka. *People International Journal of Social Sciences*, 5(3), 406-422. <https://doi.org/10.20319/pijss.2019.53.406422>
- Lavina, A. J., & Ogochi, G. (2023). Determining Whether Gender of External Instructional Supervisors Influence Public Secondary School Teachers' Performance in Ndhiwa Sub-County, Homabay County. *East African Journal of Education Studies*, 6(3), 1-7. <https://doi.org/10.37284/eajes.6.3.1413>
- Lingam, G. I., Lingam, N., & Singh, S. K. (2021). Instructional Leadership Practices: Teachers Perceptions of a Rural School Principal in Fiji. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(6), 20-35. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n6.2>
- Macalisang, D. S. (2023). Administrative Practices of School Administrators and Instructional Supervision: Analysis of the Impact Towards School Organizational Culture. *Sprin Journal of Arts Humanities and Social Sciences*, 2(02), 42-49. <https://doi.org/10.55559/sjahss.v2i02.90>
- Manduku, J., Ngok, P., & Mauti, J. (2021). Impact of Instructional Supervision on Student Performance and Teacher Effectiveness in Public Secondary Schools in Nakuru County, Kenya. *Frontiers of Contemporary Education*, 2(2), p55. <https://doi.org/10.22158/fce.v2n2p55>
- Muinde, E. K. (2024). The Influence of Principals' Management Strategies on Students' Academic Achievements in Public Secondary Schools in Lungalunga Sub – County in Kwale County, Kenya. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 50(2), 75-84. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i21261>
- Musa, N. b. H. (2020). Instructional Supervision Towards Teacher's Quality of YIK Religious Secondary Schools in Kelantan, Malaysia. *International Journal of Social Learning (Ijsl)*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.47134/ijsl.v1i1.3>

- Mutunga, B. K., Kasivu, G., & Cheloti, S. (2023). Instructional Supervision as a Determinant of Students' Academic Performance in Public Secondary Schools in Kenya. *International Journal of Management Studies and Social Science Research*, 05(02), 32-40. <https://doi.org/10.56293/ijmsssr.2022.4572>
- Nnorom, S. U., & Olagbaju, O. O. (2020). Principals' Quality Management Skills as Determinants of Goal Attainment in Secondary Schools in Ahiazu Mbaise Local Government Area, Imo State. *International Journal on Integrated Education*, 3(10), 87-91. <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i10.692>
- Noor, I. H., Herlinawati, H., & Sofyaningrum, E. (2020). The Academic Supervision of the School Principal: A Case in Indonesia. *Journal of Educational and Social Research*, 10(4), 81. <https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0067>
- Ojo, O. F. (2025). Exploring the Decision-Making Patterns of Principals in Public and Private Schools in Kwara State: A Comparative Analysis. *Journal Plus Education*, 38(SI), 306-316. <https://doi.org/10.24250/jpe/si/2025/oo/>
- Omasa, M. N., & Anho, J. E. (2023). Examining Principals' Personnel Management Skills: The Interplay of Human Relations and Instructional Supervision in Delta State Secondary Schools. *British Journal of Education*, 11(14), 20-33. <https://doi.org/10.37745/bje.2013/vol11n142033>
- Osman, H., Mumo, R., & Gori, J. M. (2025). Team Building as a Lens for Instructional Leadership and Curriculum Supervision: Insights From Secondary Schools in Garissa Sub-County, Kenya. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 51(9), 916-926. <https://doi.org/10.9734/ajess/2025/v51i92426>
- Phebeni, N. M., & Mpofu, P. (2024). Using Instructional Supervision to Improve Learners' Performance in Eswatini High Schools. *E-Journal of Humanities Arts and Social Sciences*, 2810-2823. <https://doi.org/10.38159/ehass.202451610>
- Plaatjies, B. (2025). Analysing the Influence of Principal Classroom Supervision on Literacy Instruction: Some Critical Perspectives. *Research in Educational Policy and Management*, 7(1), 65-81. <https://doi.org/10.46303/repam.2025.4>
- Ruminjo, E. M., & Achieng, P. (2025). Influence of Principals' Management Practices on Kenya Certificate of Secondary Education in South Kinangop, Nyandarua County, Kenya. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, IX(IV), 3243-3254. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2025.90400504>
- Sibomana, I. (2020). Perceptions of Teachers on the Instructional Leadership Behaviours of Secondary School Principals in Rwanda. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 64-80. <https://doi.org/10.1177/1741143220938365>
- Ullah, S., Khan, R., & Muhammad, B. (2021). Relationship Between Principals' Instructional Supervision and Teachers' Performance at Secondary Level in Peshawar. *Journal of Social Sciences Review*, 1(3), 1-16. <https://doi.org/10.54183/jssr.v1i3.22>
- Wambua, D. K., & Macharia, S. M. (2023). Investigating School Principals Management Practices in the Implementation of Teacher Performance Appraisal in Public Secondary Schools in Kisauni Sub-County, Mombasa County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(1), 83-96. <https://doi.org/10.47941/jep.1223>
- Yego, S. J., Amimo, C., & Mendoza-Role, E. (2020). Relationship Between Instructional Supervision and Teacher's Performance Among Public Secondary Schools in Nandi North Sub-County, Kenya. *East African Journal of Education and Social Sciences*, 1(2), 90-97. <https://doi.org/10.46606/eajess2020v01i02.0024>