

تعیین رابطه توانمندسازی معلمان با کیفیت عملکرد

The Relationship between Teachers' Empowerment and Performance Quality

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۳/۲۰؛ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۹۴/۷/۱۰؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۲۷

S. Jafari (Ph.D.) & S. Talepasand (Ph.D.)

Abstract: Purpose: The purpose of this study was to determine the relationship between teachers' empowerment and their performance quality at high schools of Yasoj.

Method: the kind of present study was correlational. Participants were 201 teachers (111 men and 90 women) who were selected by using stratified sampling method. All of them completed scales of performance quality and empowerment. Data were analyzed with Canonical correlation model.

Results: The results showed that there were three significant canonical functions between teachers' empowerment and their performance quality. First, there was a significant relationship between the sense of competence, impact and choice with classroom management. Second, there was a significant relationship between the sense of choice and meaningfulness with quality of feedback. Finally, there was a significant relationship between the sense of trust, impact and meaningfulness with relationships.

Discussion: the sense of competence, trust in others, impact, choice and meaningfulness of teachers accompany with quality of classroom management, quality of feedback, and relationships.

Key words: Empowerment, performance quality, teachers.

سکینه جعفری^۱ و سیاوش طالع پسند^۲

چکیده: هدف: هدف از این پژوهش، تعیین رابطه توانمندسازی معلمان با کیفیت عملکرد آنان در دبیرستان‌های شهر یاسوج بود.

روش: مطالعه حاضر از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش، معلمان دبیرستان‌های شهر یاسوج در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ شامل ۴۱۰ نفر بودند. نمونه آماری ۲۰۱ نفر از معلمان (۱۱۱ مرد، ۹۰ زن) بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. همه آن‌ها مقیاس‌های کیفیت عملکرد و توانمندسازی را تکمیل کردند. داده‌ها با مدل همبستگی کانی تحلیل شدند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که سه تابع کانی معنادار بین توانمندسازی معلمان و کیفیت عملکرد آنان وجود داشت. نخست بین احساس شایستگی، مؤثر بودن و استقلال با مدیریت کلاس رابطه وجود داشت. دوم بین احساس استقلال و معنادار بودن با کیفیت بازخورد رابطه مشاهده شد. در نهایت بین احساس اعتماد، مؤثر بودن و معنادار بودن با ارتباطات رابطه معناداری به دست آمد.

بحث: احساس شایستگی، اعتماد، مؤثر بودن، استقلال و معنادار بودن معلمان با کیفیت مدیریت کلاس، کیفیت بازخورد و ارتباطات همراه است.

کلید واژه‌ها: توانمندسازی، کیفیت عملکرد، معلمان.

۱. نویسنده مسئول: استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه سمنان sjafari.105@semnan.ac.ir

۲. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان.

مقدمه

آموزش و پرورش از دیرباز، نقشی اساسی در تداوم و بقای جامعه بشری ایفا کرده است. آداب و رسوم، اعتقادات و ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها، دانش‌ها و مهارت‌های جامعه از طریق فراگردهای پرورش و آموزش قابل انتقال و دوام بوده‌اند (هوی و میسکل^۱، ۲۰۰۸). امروزه به‌منظور دستیابی به آموزش و پرورش مطلوب و هدفمند، باید با بینشی عمیق متکی بر مطالعات جامع و با حصول صلاحیت‌های کاملاً تخصصی و حرفه‌ای و فعالیت‌هایی جهت‌دار و با در نظر گرفتن جنبه‌های مختلف به برنامه‌ریزی پرداخت. برای این برنامه‌ریزی باید پشتوانه‌ای عظیم از فلسفه، فرهنگ، دانش، مهارت و دستاوردهای نوین علوم و فنون و با به کارگیری ابزارها و روش‌های جدید، فراهم آورد تا ضمن پاسخگویی به نیازها، مشکلات و تقاضاهای موجود، به نتایج و کیفیت بهتر و غنی تری دست یافت (گاریسون و اندرسون^۲، ۲۰۰۳؛ سبحانی‌جو، ۱۳۸۲؛ شیخ‌داریی، ۱۳۸۲).

با توجه به نقش محوری انسان و منابع انسانی در گشایش تنگناها و گسترش توسعه همه جانبه و اینکه مهم‌ترین عامل بهره‌وری در سازمان‌های آموزشی و در نهایت کل جامعه، منابع انسانی (معلمان) می‌باشد، تردیدی نیست که شکوفایی هر نظام آموزشی در بهبود و پرورش منابع انسانی (معلمان) آن نهفته است و بدین سبب است که مسئولان سازمان‌های آموزشی با یاری متخصصان رفتاری و منابع انسانی توجه خاصی را به پرورش معلمان مبذول می‌دارند. یکی از شیوه‌های نوین انگیزش در راستای بالندگی منابع انسانی نظام‌های آموزشی و غلبه بر ضعف کار گروهی و خود کنترلی، توانمندسازی معلمان می‌باشد (لازیر^۳، ۲۰۰۲). صاحب‌نظران مدیریت تحول و بهسازی آموزشی توانمندی معلمان را به‌عنوان عاملی تأثیرگذار بر عملکرد و بهسازی نیروی انسانی معرفی نموده‌اند (فورناندز و مولدوگازیف^۴، ۲۰۱۱). از این رو، توجه به مقوله توانمندسازی و کیفیت عملکرد آنان جهت بهبود و اثربخشی و بهره‌وری بهینه از توانایی‌ها و قابلیت‌های اساسی معلمان یکی از دغدغه‌های جدی مسئولان آموزشی می‌باشد (نسان و هالت^۵، ۲۰۰۲؛ نیلسن و پیدرسن^۶، ۲۰۰۳).

توانمندسازی فرایندی است که به موجب آن کارکنان با فراگیری دانش، مهارت و انگیزه می‌توانند عملکردشان را بهبود بخشند (وکیو^۷، ۲۰۰۰؛ ساواجی^۸، ۲۰۰۱). توانمندسازی فرایندی است که در آن از راه توسعه و گسترش نفوذ و قابلیت افراد و گروه‌ها به بهبود و بهسازی مستمر

1. Hoy & Meckler
3. Lussier
5. Nesan & Holt
7. Vecchio

2. Garison & Anderson
4. Fernandez & Moldogaziev
6. Nielsen & Pedersen
8. Savage

تعیین رابطه توانمندسازی معلمان با کیفیت عملکرد ۱۰۹

عملکرد کمک می‌شود (اسکارپلو^۱، ۲۰۰۶). توانمندسازی معلمان، قدرت بخشیدن به آنان است، بدین معنا که به آنان کمک شود تا حس اعتماد به نفس را در خود تقویت و بر ناتوانایی‌ها یا درماندگی‌ها غلبه کنند و فراهم کردن بستر مناسب برای استقلال عمل در تصمیم‌گیری (رو و بایرز^۲، ۲۰۰۳) و وجود یک قدرت درونی تا بتوانند به‌طور مستقل تصمیماتی را در فرایند کاری خویش اتخاذ و در راستای آن تصمیمات پاسخگو باشند (گگنی و دیسیل^۳، ۲۰۰۵؛ کستیوا و میکز^۴، ۲۰۰۹)، که این امر به نوبه خود می‌تواند کیفیت عملکرد آنان را افزایش دهد و بهبود عملکرد آنان باعث توسعه کیفیت آموزش و پرورش، توسعه و شکوفایی سازمانی و تحقق مطلوبیت‌های اساسی آن می‌گردد (بک و براچ^۵، ۲۰۰۷؛ چانگ و لیو^۶، ۲۰۰۸؛ هنه و مادوکس^۷، ۲۰۰۸؛ ایپ و چانگ^۸، ۲۰۱۰). بنابراین آموزش و پرورش می‌بایست با فراهم کردن بستر مناسب برای توانمند کردن معلمان، احساس شایستگی^۹؛ احساس استقلال^{۱۰}؛ احساس مؤثر بودن^{۱۱}؛ احساس معنادار بودن^{۱۲} و احساس اعتماد^{۱۳} در آنان را ایجاد و تقویت نمایند این امر به نوبه خود می‌تواند عملکرد مطلوب نظام‌های آموزشی را در جهت تسهیل به کارگیری نقش خود متناسب با شرایط و اقتضانات محیطی در آموزش و پرورش و بهبود کیفیت عملکرد معلمان به همراه داشته باشد (اسپیرترز^{۱۴}، ۱۹۹۵؛ لپین^{۱۵}، ۲۰۰۱؛ بلانچارد، کارلوس و رندلوف^{۱۶}، ۲۰۰۳؛ بوگر و سامچ^{۱۷}، ۲۰۰۴؛ جینگ، سان و لاولو^{۱۸}، ۲۰۱۱).

بنابراین عملکرد نظام‌های آموزشی در زمینه ارائه خدمات آموزشی به معلمان، راهی برای رشد و بهسازی حرفه‌ای آن‌ها در جهت دستیابی به مطلوبیت‌های اساسی (چشم انداز، ارزش، رسالت، اهداف و ...) آموزش و پرورش؛ یعنی افزایش کیفیت عملکرد معلمان در ابعادی همچون نقش حرفه‌ای^{۱۹}؛ ارتباطات^{۲۰}؛ مدیریت ارائه دروس^{۲۱}؛ تدریس و هدایت^{۲۲}؛ شایستگی فرهنگی^{۲۳}؛ نظارت و تضمین کیفیت تدریس^{۲۴}؛ کیفیت

-
- | | |
|--|----------------------------------|
| 1. Scarpello | 2. Rue & Byars |
| 3. Gagne & Decl | 4. Kostiwa & Meeks |
| 5. Back & Brauch | 6. Chang & Liu |
| 7. Heine & Maddox | 8. Ayupp & Chung |
| 9. Competence | 10. Choice |
| 11. Impact | 12. Meaningful |
| 13. Trust in Others | 14. Spritzer |
| 15. Lippin | 16. Blanchard, Carlos & Randloph |
| 17. Boglera & Somech | 18. Jiang, Sun & Law |
| 19. Professional Role | 20. Relationships |
| 21. Management of Course | 22. Teaching- Coaching |
| 23. Cultrul Competency | |
| 24. Monitors and Ensures Quality Education | |

بازخورد^۱؛ تکالیف^۲؛ مدیریت کلاس^۳ و به تبع آن رشد و توسعه نظام آموزشی می‌باشد (وایلز و باندی^۴، ۲۰۰۰؛ بیچ و رین هارتز^۵، ۲۰۰۰؛ زپیدا^۶، ۲۰۰۷؛ هیسمن اوغلو و هیسمن اوغلو^۷، ۲۰۱۰). لذا میزان توانمندسازی معلمان یک فاکتور اساسی برای بهبود و کیفیت عملکرد آنان بشمار می‌آید. درک و شناخت قبلی از میزان توانمندی و قابلیت‌های معلمان برای کیفیت عملکرد آنان می‌تواند بستر مناسب برای دستیابی به اهداف خطیر آموزش و پرورش را فراهم آورد.

با رویداشت به پژوهش‌های انجام شده در زمینه متغیرهای پژوهش حاضر، به نظر می‌رسد که توانمندسازی کارکنان از طریق برقراری ارتباطات مؤثر، مشارکت دادن کارکنان و آموزش باعث بهبود کیفیت عملکرد آنان می‌شود (هنه و مادوکس، ۲۰۰۸؛ ایپ و چانگ، ۲۰۱۰). نتایج پژوهش گرین والد^۸ (۱۹۹۷) حاکی از آن است که دانشجویان زن به‌طور معنادار استادان زن را بالاتر از استادان مرد از نظر کیفیت عملکرد ارزیابی می‌کنند و همچنین دانشجویان پسر به‌طور معنادار در ۶ ویژگی مربوط به آموزش اثربخش، استادان زن را در سطح ضعیف‌تری نسبت به استادان مرد درجه‌بندی کردند. سیگال و گاردنر^۹ (۲۰۰۷) در تحقیقی با عنوان بررسی رابطه میان توانمندسازی و عوامل زمینه‌ای، به بررسی رابطه عوامل زمینه‌ای شامل؛ رابطه با مافوق، روابط عمومی با شرکت، تیم کاری و تمایل به عملکردها با توانمندسازی پرداختند. نتیجه مطالعه آن‌ها به این صورت است که عواملی همانند رابطه با مافوق و روابط عمومی به‌طور معناداری با جنبه‌های معنادار بودن شغلی، تأثیر و خود تعیینی مرتبطاند ولی با شایستگی ارتباطی پیدا نکردند. نتایج تحقیقات هنه و مادوکس (۲۰۰۸) و داربی^{۱۰} (۲۰۰۶) نشان داد که رابطه معناداری بین جنسیت و رضایت از کیفیت عملکرد معلمان وجود دارد. نتایج پژوهش ویلیامسون^{۱۱} (۲۰۰۷) نشان داد که بین احساس اعتماد، مؤثر بودن و معنادار بودن با ارتباطات مؤثر از سوی مدیریت سازمان رابطه معناداری وجود دارد. پژوهشی توسط صباغیان و آراسته (۱۳۹۱) به‌منظور بررسی میزان تأثیر آموزش کارکنان بر توانمندسازی منابع انسانی انجام گرفته است. نتایج به دست آمده حاکی از آن بود که از نظر مدیران و کارکنان، آموزش توانسته است بر توانمندسازی کارکنان تأثیرگذار باشد. همچنین قهرمانی، شمس مورکانی و پناهی (۱۳۹۴) نشان دادند که تمام مؤلفه‌های توانمندسازی ارتباط معنی‌داری با رضایت شغلی کارکنان داشتند. همچنین سه

1. Quality of Feedback
3. Classroom Management
5. Beach & Reinhartz
7. Hismanoglu & Hismanoglu
9. Siegahh & Gardner
11. Williamson

2. Task
4. Wiles & Bondi
6. Zepeda
8. Greenwald
10. Darby

روش‌شناسی پژوهش

شرکت‌کنندگان

مطالعه حاضر از نظر گردآوری داده‌ها و تحلیل از نوع همبستگی است و بر حسب هدف یک تحقیق کاربردی به حساب می‌آید. جامعه آماری این پژوهش (۴۱۰ نفر) از معلمان دبیرستان‌های شهر یاسوج بودند، که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای ۲۰۱ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. از بین ۲۰۱ نفر نمونه آماری، ۱۱۱ نفر معادل ۵۵/۲٪ معلم مرد و ۹ نفر معادل ۴۴/۸٪ معلم زن بودند.

ابزارهای اندازه‌گیری

الف) مقیاس توانمندسازی: در این پژوهش با توجه به هدف پژوهش از مقیاس توانمندسازی اسپیرتزر (۱۹۹۵) که توسط خانعلیزاده، کردنائیچ، فانی و مشبکی (۱۳۸۹) ترجمه گردیده و شامل زیر مقیاس‌های احساس شایستگی (در مورد توانایی‌ام برای انجام دادن کارم مطمئن هستم)؛ احساس استقلال (برای تصمیم‌گیری در مورد چگونگی انجام دادن کارم، آزادی عمل زیادی دارم)؛ احساس مؤثر بودن (نظر من در تصمیم‌گیری واحد کاری‌ام مورد توجه قرار می‌گیرد)؛ احساس معنادار بودن (کاری که انجام می‌دهم، برای من اهمیت و معنایی ویژه دارد) و احساس اعتماد (اعتقاد دارم که همکارانم به کامیابی و موفقیت من توجه دارند) استفاده شده است. این مقیاس مشتمل بر ۱۹ گویه می‌باشد که به‌صورت طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شده است. ضریب آلفای کرونباخ کل توانمندسازی کارکنان ۰/۸۳ توسط (خانعلیزاده، کردنائیچ، فانی و مشبکی، ۱۳۸۹) گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده توسط پژوهشگران برای زیر مقیاس‌های توانمندسازی به ترتیب عبارتند از: احساس شایستگی (۰/۹۱)؛ احساس استقلال (۰/۹۲)؛ احساس مؤثر بودن (۰/۹۱)؛ احساس معنادار بودن (۰/۹۰) و احساس اعتماد (۰/۹۲). همچنین به منظور محاسبه روایی ابعاد از همبستگی گویه‌ها با نمره کل در هر بعد استفاده گردید، که نتایج به دست آمده در جدول (۱) گزارش شده است.

جدول ۱. نتایج روایی ابعاد توانمندسازی

ابعاد	احساس شایستگی	احساس استقلال	احساس مؤثر بودن	احساس معنادار بودن	احساس اعتماد
ضریب همبستگی	۰/۸۹ - ۰/۶۷	۰/۷۹ - ۰/۴۹	۰/۸۱ - ۰/۴۸	۰/۸۴ - ۰/۷۰	۰/۷۷ - ۰/۹۲
سطح معناداری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

ب) **مقیاس کیفیت عملکرد:** با استفاده از مقیاس کیفیت عملکرد (زرانی، ۱۳۹۱) که بر مبنای مدل (سیمون، ۲۰۱۲؛ وانگ و فیتزسیمونز، ۲۰۰۸) تهیه شده است به سنجش کیفیت عملکرد معلمان پرداخته شد. این مقیاس مشتمل بر ۴۰ گویه می‌باشد و به صورت طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شده است. مقیاس کیفیت عملکرد شامل زیر مقیاس‌های نقش حرفه‌ای (وظیفه خود را به‌عنوان معلم، هدایت‌کننده، مشاور، مدیر و محقق انجام می‌دهم)؛ ارتباطات (علاقه‌مند به دانش‌آموزان و تسهیل یادگیری آن‌ها هستم)؛ مدیریت ارائه دروس (در تدریس از مسائل ساده به سوی مسائل پیچیده پیش می‌روم) تدریس و هدایت (محتوای دروس جدید را بر مبنای اطلاعات دروس قبلی ارائه می‌کنم)؛ شایستگی فرهنگی (روش تدریس خود را با توجه به توانایی، فرهنگ، سن و سطح درک دانش‌آموزان اصلاح می‌کنم)؛ نظارت و تضمین کیفیت تدریس (یافته‌های تحقیقات جدید را مورد مطالعه قرار داده و آن‌را به کار می‌گیرم)؛ کیفیت بازخورد (بازخورد فوری و مناسبی به کار و رفتار دانش‌آموزان ارائه می‌دهم)؛ تکالیف (تکالیف و کارهای خلاقانه‌ای را در کلاس ارائه می‌دهم، چالش‌برانگیز می‌باشد)؛ مدیریت کلاس (روش تدریس خود را با توجه به نیازهای دانش‌آموزان اصلاح نموده و یا تغییر می‌دهم) می‌باشد. اعتبار ابعاد این مقیاس توسط زرانی (۱۳۹۱) به روش آلفای کرونباخ به ترتیب نقش حرفه‌ای (۰/۸۰)؛ ارتباطات (۰/۷۶)؛ مدیریت ارائه دروس (۰/۷۷)؛ تدریس و هدایت (۰/۷۸)؛ شایستگی فرهنگی (۰/۷۷)؛ نظارت و تضمین کیفیت تدریس (۰/۷۸)؛ کیفیت بازخورد (۰/۷۹)؛ تکالیف (۰/۸۳)؛ مدیریت کلاس (۰/۸۴)؛ گزارش شده است. در این پژوهش از زیر مقیاس‌های کیفیت عملکرد با ضریب آلفای کرونباخ نقش حرفه‌ای (۰/۹۰)؛ ارتباطات (۰/۹۳)؛ مدیریت ارائه دروس (۰/۹۱)؛ تدریس و هدایت (۰/۹۳)؛ شایستگی فرهنگی (۰/۸۹)؛ نظارت و تضمین کیفیت تدریس (۰/۹۱)؛ کیفیت بازخورد (۰/۹۲)؛ تکالیف (۰/۷۹)؛ مدیریت کلاس (۰/۹۱) استفاده شده است. هم‌چنین به‌منظور محاسبه روایی ابعاد از همبستگی گویه‌ها با نمره کل در هر بعد استفاده گردید، که نتایج به دست آمده در جدول (۲) گزارش شده است.

جدول ۲. نتایج روایی ابعاد کیفیت عملکرد

ابعاد	نقش حرفه‌ای	ارتباطات	مدیریت ارائه و هدایت دروس	تدریس و شایستگی فرهنگی	کیفیت تدریس	کیفیت بازخورد	تکالیف	مدیریت کلاس
ضریب همبستگی	۰/۸۹	۰/۷۹	۰/۸۲	۰/۸۹	۰/۸۷	۰/۷۹	۰/۸۴	۰/۷۱
سطح معناداری	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

روش تحلیل داده‌ها

به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات میدانی (جهت پاسخگویی به سؤالات پژوهش) پس از انتخاب نمونه‌ها، با مراجعه‌ی حضوری، پرسشنامه‌های پژوهش در اختیار یک‌یک افراد قرار گرفت و به شیوه خود گزارش‌دهی در فاصله زمانی ۲۵ تا ۳۰ دقیقه پاسخ داده شد. پس از تکمیل پرسشنامه‌ها، برای تحلیل داده‌ها از بسته‌بندی آماری برای تحلیل داده‌های علوم اجتماعی نسخه ۱۹ استفاده شد. با استفاده از مدل همبستگی کانی یا متعارف روابط بین متغیرهای توانمندسازی و کیفیت عملکرد معلمان مورد تحلیل آماری قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های توانمندسازی (احساس شایستگی؛ احساس استقلال؛ احساس مؤثر بودن؛ احساس معنادار بودن؛ احساس اعتماد) و کیفیت عملکرد معلمان (نقش حرفه‌ای؛ ارتباطات؛ مدیریت ارائه درس؛ تدریس و هدایت؛ شایستگی فرهنگی؛ نظارت و تضمین کیفیت تدریس؛ کیفیت بازخورد؛ تکالیف؛ مدیریت کلاس) در جدول (۳) گزارش شده است. یافته‌ها حاکی از آن است که میانگین احساس شایستگی (۳/۸۷) می‌باشد که در مقایسه با سایر ابعاد توانمندسازی بیشتر است. بر این اساس شرکت‌کنندگان به‌طور متوسط میزان احساس شایستگی خود را بیشتر از سایر ابعاد توانمندسازی برآورد نموده‌اند. بعد از آن احساس اعتماد با میانگین (۳/۸۴) و انحراف معیار (۰/۹۵) بیشترین نمره را به خود اختصاص داده است. هم‌چنین، کمترین نمره متعلق به احساس استقلال با میانگین (۳/۷۴) و انحراف معیار (۰/۸۷) می‌باشد. به این ترتیب، معلمان احساس می‌کنند که ویژگی استقلال را کم‌تر از سایر مؤلفه‌های توانمندسازی دارا هستند. در خصوص متغیر کیفیت عملکرد، شرکت‌کنندگان بیشترین نمره را به مدیریت ارائه درس با میانگین (۴/۲۳) و انحراف معیار (۰/۸۵) و کمترین نمره را به نقش حرفه‌ای با میانگین (۳/۴۵) و انحراف معیار (۰/۹۹) اختصاص داده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که مؤلفه‌های توانمندسازی با مدیریت کلاس درس بیشترین شدت همبستگی را دارند. بازه همبستگی آن‌ها با مدیریت کلاس درس از ۰/۶۲ تا ۰/۸۲ است. از بین مؤلفه‌های توانمندسازی احساس اعتماد کمترین شدت همبستگی را با عملکرد معلمان نشان می‌دهد.

جدول ۳. میانگین، انحراف استاندارد، همبستگی و ضرایب اعتبار متغیرها

متغیر	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)	(۵)	(۶)	(۷)	(۸)	(۹)	(۱۰)	(۱۱)	(۱۲)	(۱۳)	(۱۴)
۱. احساس شایستگی	۰/۹۱													
۲. احساس استقلال	۰/۸۱**	۰/۹۲												
۳. احساس مؤثر بودن	۰/۸۴**	۰/۸۵**	۰/۹۱											
۴. احساس معنادار بودن	۰/۸۳**	۰/۷۳**	۰/۸۳**	۰/۹۰										
۵. احساس اعتماد	۰/۶۷**	۰/۶۳**	۰/۶۸**	۰/۷۳**	۰/۹۲									
۶. نقش حرفه‌ای	۰/۵۷**	۰/۵۵**	۰/۵۴**	۰/۵۰**	۰/۴۱**	۰/۸۰								
۷. ارتباطات	۰/۵۹**	۰/۵۱**	۰/۵۰**	۰/۴۳**	۰/۳۴**	۰/۸۷**	۰/۷۶							
۸. مدیریت ارائه دروس	۰/۵۷**	۰/۴۸**	۰/۴۹**	۰/۴۷**	۰/۳۷**	۰/۸۳**	۰/۹۱**	۰/۷۷						
۹. تدریس و هدایت	۰/۵۷**	۰/۴۷**	۰/۵۲**	۰/۵۰**	۰/۳۶**	۰/۸۱**	۰/۸۸**	۰/۹۰**	۰/۷۸					
۱۰. شایستگی فرهنگی	۰/۴۹**	۰/۴۸**	۰/۴۸**	۰/۴۴**	۰/۳۵**	۰/۷۸**	۰/۸۷**	۰/۸۳**	۰/۸۷**	۰/۷۷				
۱۱. نظارت و تضمین کیفیت	۰/۵۷**	۰/۵۲**	۰/۵۴**	۰/۵۱**	۰/۳۹**	۰/۸۰**	۰/۸۳**	۰/۸۳**	۰/۸۳**	۰/۸۵**	۰/۷۸			
۱۲. کیفیت بازخورد	۰/۵۹**	۰/۵۰**	۰/۵۵**	۰/۵۷**	۰/۴۱**	۰/۸۱**	۰/۸۳**	۰/۸۴**	۰/۸۵**	۰/۸۳**	۰/۸۵**	۰/۷۹		

۰/۸۳	۰/۸۱	۰/۷۷	۰/۷۵	۰/۷۵	۰/۷۶	۰/۷۳	۰/۷۱	۰/۶۷	۰/۶۸	۰/۶۷	۰/۶۵	۰/۶۳	۰/۶۱	۰/۵۸	۱۳. تکالیف
۰/۷۴	۰/۶۴	۰/۶۷	۰/۶۶	۰/۶۶	۰/۶۵	۰/۶۵	۰/۶۵	۰/۶۲	۰/۶۱	۰/۶۰	۰/۵۹	۰/۵۸	۰/۵۷	۰/۵۶	۱۴. مدیریت کلاس
۳/۹۰	۴/۱۳	۴/۰۳	۳/۹۹	۴/۰۷	۴/۱۳	۴/۲۳	۴/۰۸	۳/۴۵	۳/۸۴	۳/۷۵	۳/۷۵	۳/۷۴	۳/۷۷	۳/۸۷	میانگین
۰/۷۹	۰/۷۲	۰/۷۱	۰/۷۵	۰/۷۲	۰/۸۴	۰/۸۵	۰/۸۱	۰/۹۹	۰/۹۵	۰/۸۸	۰/۸۷	۰/۸۷	۰/۹۱	۰/۹۱	انحراف معیار

*.ضرایب اعتبار بر روی قطر فرعی ماتریس پائین مثلثی قرار دارند

** $p < 0.01$ * $p < 0.05$

جدول ۴. نتایج آزمون‌های چندمتغیری معناداری برای مدل کامل تحلیل کاننی

سطح معناداری	درجه آزادی	X^2	لانداي ويلكز	ارزش ویژه	همبستگی کاننی	تابع
۰/۰۰۱	۴۵	۳۸۱/۴۴	۰/۱۳۸	۰/۸۰۴	۰/۸۹۷	۱
۰/۰۰۱	۳۲	۶۷/۵۶	۰/۷۰۴	۰/۱۶۰	۰/۴۰۱	۲
۰/۰۳۸	۲۱	۳۳/۸۰	۰/۸۳۸	۰/۰۸۵	۰/۲۹۳	۳
۰/۱۷۱	۱۲	۱۶/۴۶	۰/۹۱۸	۰/۰۶۸	۰/۲۶۱	۴
۰/۷۲۵	۵	۲/۸۳	۰/۹۸۵	۰/۰۱۴	۰/۱۲۱	۵

یافته‌ها نشان می‌دهد فرض صفر مبنی بر اینکه همه همبستگی‌های کاننی در جامعه صفر است، رد می‌شود ($Wilks' \Lambda = 0/138, p < 0.001$). هم‌چنین، فرض صفر بعدی مبنی بر اینکه چهار همبستگی کاننی باقی مانده صفر است، رد می‌شود. گرچه دو فرض قبلی در سطح ۱ در هزار معنادار است، فرض صفر سوم مبنی بر اینکه سه همبستگی کاننی باقیمانده صفر است، رد می‌شود (جدول ۴). رابطه بین توانمندسازی معلمان و کیفیت عملکرد آنان با استفاده از مدل همبستگی کاننی تحلیل شد. سه تابع کاننی معنادار به دست آمد. در این مدل، نخستین همبستگی کاننی ابعاد توانمندسازی و کیفیت عملکرد $0/897$ می‌باشد (شکل ۲).

برای نخستین تابع کاننی در مجموعه متغیرهای سمت چپ (متغیر مکنون توانمندسازی) احساس شایستگی، احساس مؤثر بودن و احساس استقلال به ترتیب با بارهای کاننی $0/97$ ؛

تعیین رابطه توانمندسازی معلمان با کیفیت عملکرد ۱۱۷

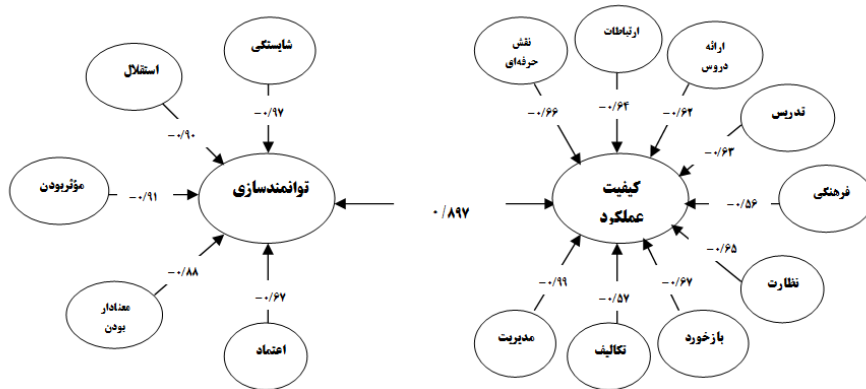
۰/۹۱- و ۰/۹۰- بیشترین بارهای کاننی را دارند. ضریب بسندگی و ضریب افزونگی برای متغیر مکنون توانمندسازی به ترتیب ۰/۷۶۶ و ۰/۶۱۶ می‌باشد. همچنین، در بعد دیگر برای نخستین وارسته کاننی در مجموعه متغیرهای سمت راست (متغیر مکنون کیفیت عملکرد معلمان) مدیریت کلاس با بار کاننی ۰/۹۹- بیشترین بار کاننی را دارد. ضریب بسندگی و افزونگی به ترتیب برای متغیر مکنون کیفیت عملکرد ۰/۴۶۴ و ۰/۳۷۳ می‌باشد. این روابط نشان می‌دهد که سطوح بالای احساس شایستگی، مؤثر بودن و استقلال با سطح بالای مدیریت کلاس همراه است و شدت این رابطه کاننی ۰/۸۹۷ است، نتایج به دست آمده در شکل (۲) آورده شده است.

برای دومین تابع کاننی در مجموعه متغیرهای سمت چپ (متغیر مکنون توانمندسازی) احساس استقلال و احساس معنادار بودن به ترتیب با بار کاننی ۰/۳۸- و ۰/۲۶۹ بیشترین بارهای کاننی را دارند. ضریب بسندگی و ضریب افزونگی برای دومین متغیر مکنون توانمندسازی به ترتیب، ۰/۰۵۴ و ۰/۰۰۹ می‌باشد. در بعد دیگر برای دومین وارسته کاننی در مجموعه متغیرهای سمت راست (متغیر مکنون کیفیت عملکرد معلمان) کیفیت بازخورد با بار کاننی ۰/۲۸۵ بیشترین بار کاننی را دارد. ضریب بسندگی و افزونگی به ترتیب برای متغیر مکنون کیفیت عملکرد ۰/۰۱۸ و ۰/۰۰۳ می‌باشد. این روابط نشان می‌دهد که سطوح پائین احساس استقلال و سطوح بالای معنادار بودن با سطوح بالای کیفیت بازخورد مرتبط است و شدت این رابطه کاننی ۰/۴۰۱ است.

برای سومین تابع کاننی در مجموعه متغیرهای سمت چپ (متغیر مکنون توانمندسازی) احساس مؤثر بودن، احساس معنادار بودن و اعتماد به ترتیب با بارهای کاننی ۰/۳۰۴-، ۰/۳۰۷- و ۰/۴۷۹- بیشترین بارهای کاننی را دارند. ضریب بسندگی و ضریب افزونگی برای دومین متغیر مکنون توانمندسازی به ترتیب ۰/۰۸۸ و ۰/۰۰۸ می‌باشد. در بعد دیگر برای سومین وارسته کاننی در مجموعه متغیرهای سمت راست (متغیر مکنون کیفیت عملکرد معلمان) ارتباطات با بار کاننی ۰/۳۷۵ بیشترین بار کاننی را دارد. ضریب بسندگی و افزونگی به ترتیب برای سومین متغیر مکنون کیفیت عملکرد معلمان ۰/۰۲۹ و ۰/۰۰۲ می‌باشد. این روابط نشان می‌دهد که سطوح بالای احساس اعتماد، مؤثر بودن و معنادار بودن سطوح پائین ارتباطات مرتبط است و شدت این رابطه کاننی ۰/۲۹۳ است.

جدول ۵. نتایج ضرایب بسندگی و افزونگی

ضریب افزونگی	ضریب بسندگی	تابع
۰/۳۷۳	۰/۴۶۴	۱
۰/۰۰۳	۰/۰۱۸	۲
۰/۰۰۲	۰/۰۲۹	۳



شکل ۲. مدل نهایی نخستین تابع کاتنی رابطه بین توانمندسازی معلمان و کیفیت عملکرد آنان

بحث و نتیجه‌گیری

توجه به نیروی انسانی بخش عظیمی از زمان و سرمایه سازمان‌های آموزشی پیشرو را به خود اختصاص داده است. اکنون مؤسسات و سیستم‌های آموزشی می‌دانند که هر قدر در زمینه توسعه و ارتقای نیروی انسانی سرمایه‌گذاری کنند، موفقیت، کارایی و برتری رقابتی سازمان خود را تضمین کرده‌اند. بر این اساس مؤثرترین راه به دست آوردن مزیت رقابتی در شرایط فعلی، با توجه به تغییرات و تحولات شگرف، کارآمدتر و توانمند کردن منابع انسانی این‌گونه سازمان‌هاست. توانمند کردن نیروی انسانی آموزش و پرورش (معلمان) می‌تواند عملکرد مطلوب نظام‌های آموزشی را در جهت تسهیل به کارگیری نقش خود متناسب با شرایط و اقتضائات محیطی در آموزش و پرورش و بهبود کیفیت عملکرد معلمان به همراه داشته باشد. در این مطالعه با توجه به کارکردهای توانمند سازی معلمان و کیفیت عملکرد آنان، یک مدل فرضی از روابط توانمند سازی معلمان و کیفیت عملکرد آنان تدوین شد.

نتایج تحلیل همبستگی کاتنی، وجود سه مجموعه معنادار از روابط بین توانمندسازی معلمان و کیفیت عملکرد آنان را نشان داد. در تابع اول سطوح بالای احساس شایستگی، مؤثر بودن و استقلال با سطح بالای مدیریت کلاس رابطه معنادار دارد. این یافته با مطالعات قبلی همسو است (چانگ و لیو، ۲۰۰۸؛ کستیوا و میکز، ۲۰۰۹). این یافته حاکی از آن است که باور معلمان نسبت به قابلیت‌هایشان برای انجام موفقیت آمیز وظایف محوله؛ باور آنان در اهمیت نقش خود در جهت تحقق اهداف تعیین شده آموزش؛ داشتن آزادی عمل و استقلال در تعیین فعالیت‌های لازم برای انجام دادن وظایف آموزشی بستر مناسب برای مدیریت اثربخش کلاس شامل کاربرد راهبردهای اثربخش در حین تدریس، استفاده از روش تدریس متناسب با نیازهای دانش‌آموزان، استفاده از

پاداش‌های مناسب برای رفتارهای دانش‌آموزان، استفاده از قوانین و مقررات انعطاف‌پذیر در کلاس را فراهم می‌آورد.

یافته‌ی دیگر این پژوهش حاکی از آن است که بین احساس استقلال و معنادار بودن با سطوح بالای کیفیت بازخورد رابطه معناداری وجود دارد. این یافته با برخی از یافته‌های پیشین هماهنگ است (هنه و مادوکس، ۲۰۰۸؛ ایپ و چانگ، ۲۰۱۰) و با یافته وانگ و فیتزسیمونز (۲۰۰۸) ناهماهنگ است. استقلال‌فعالیتی را شامل می‌شود که با احساس آزادی عمل و تجربه حق انتخاب همراه است (رایان و دسی^۱، ۲۰۰۰). هم‌چنین معنادار بودن فرصتی است که افراد احساس می‌کنند اهداف شغلی مهم و با ارزشی را دنبال می‌کنند و بین الزامات کاری و باورها، ارزش‌ها و رفتارهای آن‌ها تناسب برقرار است (اسپیرترز، ۱۹۹۵). کیفیت بازخورد شامل، پذیرش دیدگاه‌ها و انتقادات، ارائه بازخورد مفید و سازنده به دانش‌آموزان، پاسخ گفتن سریع و مؤثر به پرسش دانش‌آموزان، پیشنهاد راه‌هایی به آنان به‌منظور بهبود عملکرد آموزشی‌شان می‌باشد (نیمتز و بنت^۲، ۱۹۹۷)، بر این اساس و با توجه به یافته پژوهش بدیهی است که بین احساس استقلال و معنادار بودن و کیفیت بازخورد رابطه معناداری وجود داشته باشد چون زمانی که معلمان در کار خود احساس آزادی عمل داشته باشند به نوبه خود به ارائه بازخورد مفید و سازنده به دانش‌آموزان مبادرت می‌ورزند و راه‌های نوآورانه‌ای را به‌منظور بهبود عملکرد آموزشی به آنان ارائه می‌دهند. هم‌چنین، برقراری تناسب بین باورها و ارزش‌ها و رفتارهای کاری باعث می‌شود که معلمان پذیرای دیدگاه‌ها و انتقادات دانش‌آموزان در راستای بهبود عملکرد خود باشند.

از دیدگاه معلمان بین احساس اعتماد، مؤثر بودن و معنادار بودن با ارتباطات رابطه معناداری وجود دارد. این یافته با برخی از یافته‌های پیشین هماهنگ است (ویلیامسون، ۲۰۰۷). اعتماد به علاقمندی، شایستگی، گشودگی و اطمینان به دیگران مربوط می‌شود، به عبارت دیگر افراد توانمند، دارای احساس اعتماد هستند و مطمئنند که با آنان منصفانه و صادقانه رفتار خواهد شد، و آن‌ها با دیگران به صورت منصفانه و صادقانه رفتار می‌نمایند (میشل و اسپیرترز^۳، ۱۹۹۷) و از سوی دیگر ارتباطات به معنای برقراری روابط از طریق یک سری تعاملات اشاره دارد که بر ادراک، چگونگی احساس و درک فرد نسبت به دیگران، شناخت، قضاوت کردن درباره دیگران بر اساس تفکر خود فرد، علاقه و محبت، قضاوت کردن درباره سایرین براساس احساسات خود شخص تأکید می‌نماید (پیانتا، نیمتز و بنت^۴، ۱۹۹۷). با توجه به اوصاف ذکر شده و نتیجه به

1. Ryan & Deci

2. Pianta, Nimetz & Bennett

3. Mishra & Spreitzer

4. Pianta, Nimetz & Bennett

دست آمده از پژوهش می‌توان استدلال نمود که وجود اعتماد و گشودگی و اطمینان بالا بین معلمان و دانش‌آموزان باعث برقراری ارتباطات مناسبی بین آنان خواهد گردید. معلمان زمانی که احساس کنند جوّی همراه با اعتماد در مدرسه حاکم است و در صورت بروز مسائل و مشکلات می‌توانند به کمک و حمایت دیگران امیدوار باشند، با احساس استقلال و آزادی بیشتری و هم‌چنین پذیرش پیامدها کاری خویش به برقراری ارتباط و تعامل بیشتری با دانش‌آموزان می‌پردازند که این امر به نوبه خود می‌تواند یادگیری مؤثرتر آموزشی در دانش‌آموزان را فراهم آورد. هم‌چنین معلمان با داشتن احساس مؤثر بودن به این باور می‌رسند که نقش مهمی را در جهت تحقق اهداف آموزشی ایفا می‌نمایند و این امر باعث می‌شود که آنان علاقه‌مند به دانش‌آموزان و تسهیل یادگیری آنان باشند، از شأن و مقام انسانی آگاه بوده و آن را در کلاس‌های درسی خود حفظ نمایند، ارتباطات کلامی و غیرکلامی مناسبی با دانش‌آموزان برقرار نمایند و فرصت کافی برای دانش‌آموزان برای ارائه پیشنهادات و عقاید خود فراهم نمایند.

یک نتیجه مشخص در این مطالعه آن است که اگر توانمندسازی معلمان، بتواند اثرات معناداری بر کیفیت عملکرد آنان داشته باشد، بنابراین، این موضوع می‌تواند برای برنامه‌های تربیت معلم در ارتقاء توانمندسازی معلمان حائز اهمیت باشد. هم‌چنین تدارک برنامه‌های ضمن خدمت برای معلمانی که مشغول به کار هستند می‌تواند نقش کلیدی ایفا کند.

یکی از محدودیت‌های این مطالعه ناشی از خود گزارشی بودن آن است که برخی از معلمان ممکن است پاسخ‌هایشان را بر اساس آنچه مورد پسند اجتماع است ارائه داده باشند. در این زمینه بهتر است از سایر روش‌های جمع‌آوری داده‌ها مانند مصاحبه، مشاهده رفتار و ... استفاده کرد. محدودیت دوم این مطالعه مربوط به روش آن است. این مطالعه در بهترین شرایط، روابط هم‌زمانی متغیرها را بررسی می‌کند و از این‌رو تعمیم روابط به دست آمده به روابط علی مجاز نیست. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در مطالعات آتی مطالعاتی را طرح‌ریزی کنند تا بتوانند روابط علی و توانمندسازی با کیفیت عملکرد را استنتاج کرد. در نهایت این مطالعه بر روی معلمان مقطع دبیرستان شهر یاسوج انجام شده است، لذا یافته‌های آن قابل تعمیم به سایر مناطق آموزشی کشور نیست. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران بر روی سایر نواحی کشور مطالعه حاضر را تکرار کنند تا شواهدی از بسط روابط به دست آمده فراهم گردد.

- Ghahraman, M., Shams Murkarani, Gh.R. & Seif Panahi, H. (2015). The study of the mediating role of psychological empowerment components in explaining the relationship between organizational learning mechanisms and job satisfaction among Kurdistan University staff. *Management and Planning in Educational Systems*, 8(14).
- Khan.Alizadeh, R., Kordnaeech, A.S., Fani, A.A., Moshabaki. A. (2010). Study of the relationship between organizational learning and empowerment. *Transformation Management Journal*, 2(3), 20-45.
- Sabbaghian, Z., & Arasteh, Z. (2012). Investigating the Impact of Staff Training on Human Resources Empowerment in Agricultural Bank of West Tehran Region. *Management and Planning in Educational Systems*, 5(8), 78-94.
- Sheikh-Darayi, H. (2004). Evaluation of the performance of educational departments based on its tasks in Shahin Shahr area, Isfahan, 2002-2003. Tehran, Research: Education Organization.
- Sobhanijoo, H.A. (2004). The Effect of Supervisors 'Performance and Educational Aid on Students' Academic Achievement in High Schools of Shiraz. Master's thesis, Shiraz University, Faculty of Educational Sciences.
- Zarani Nezhad, A. (2013). Studying the relationship between self-directed learning of students and their perception of the quality of faculty members of Islamic Azad University of Firozabad. Master's Degree in Educational Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University.
- Ayupp, K., & Chung, Th. H. (2010). Empowerment: hotel employees' perspective. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 3(3), 561-575.
- Back, K. & Baruch, S. (2007). Working orders in limit-order markets and floor exchanges. *Journal of Finance*, 62(4), 1589-1621.
- Beach, D., M., & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: focus on instruction*. Boston: Ally and Bacon.
- Blanchard, K., H., Carlos, J. P., & Randolph, A. (2003). Empowerment takes more than one minute, Barret-Koehler: Sanfrancisco.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Chang, L., Ch., & Liu, Ch. H. (2008). Employee empowerment, innovative behavior and job productivity of public health nurses: a cross-sectional questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45(10), 1442-1448.
- Darby, J. (2006). The effects of the elective or required status of courses on student evaluations. *Journal of Vocational Education and Training*, 58(1), 19-29.
- Fernandez, S., & Moldogaziev, T. (2011). Empowering public sector employees to improve performance: Does It Work? *The American Review of Public Administration* 41(1), 23-47.
- Fernandez, S., & Moldogaziev, T. (2013). Employee empowerment, employee attitudes, and performance: testing a causal model. *Public Administration Review*, 73(3), 490-506.
- Gagne, M., & Decl, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal Organization Behavior*, 26, 331-362.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *Learning in the 21st century: a framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Greenwald, A. G. (1997). *Using student ratings to assess insmctional quality*. Unpublished Manuscript, University of Washington.
- Heine, R., & Maddox, E. (2008). Student perceptions of the faculty course evaluation process: an explanatory study, *Proceedings of ASBBS*, 15(1), 1-10.

- Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2010). English language teachers' perceptions of educational supervision in relation to their professional development: a case study of northern Cyprus. *No vitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 4(1), 16-34.
- Hoy, W., K., & Miskle, C. G. (2008). *Educational administration*. New York Graw Hill Companies. Seventh Edition.
- Jiang, J., Y., Sun, L., Y., & Kenneth, S. L. (2011). Job satisfaction and organization structure as moderators of the effects of empowerment on organizational citizenship behavior: a self-consistency and social exchange perspective. *International Journal of Management*, 28(3), 675-693.
- Kostiwa, I., M., & Meeks, S. (2009). The relation between psychological empowerment, service quality, and job satisfaction among certified nursing assistants. *Clinical Gerontologist*, 3, 276- 292.
- Lippin, T. M. (2001). *Empowerment base health and safety training & development*, Alexandria: 5(7), 54.
- Lussier, R. (2002). *Human relations in organizations*, fifth edition. McGraw-Hill Companies. 308.
- Nesan, L., J., & Holt, G. D. (2002). Assessment of organizational involvement in implementing empowerment. *Integrating Manufacturing Systems*, 4, 201-211.
- Nielsen, J., F., & Pedersen, C. P. (2003). The consequences and limits of empowerment in financial services. *Scandinavian Journal of Management*, 19, 63-83.
- Pianta, R., C., Nimetz, S., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Rue, L., & Byars, L. (2003). *Management, 10th edition*. Mc Graw-Hill, 150.
- Savage, S. (2001). *Empowerment, available, available*. (<http://Faculty.Valencia.C.C.U.S>).
- Scarpello, V., G., & Ledvinka, J. (2006). *Personnel /human resource management: Empowerment and Function P W S* - Kent Publishing Co.
- Siegall, S., & Gardner, S. (2000). Contextual factors of psychological empowerment. *Personnel Review*, 29(6), 703-718.
- Spritzer, G. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement and validation. *The Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Vecchio, R. (2000). *Organizational behavior*. Fourth Edition, Harcourt, 104.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2000). *Supervision: a guide to practice*, (5th Ed.). Upper Saddle River, N. J: Merrill.
- Williamson S. N. (2007). *Development of a self-rating scale of self-directed learning*. *Nurse Res*; 14(2), 66-83.
- Zepeda, S. J. (2007). *Instructional supervision: applying tools and concepts* (2nd Ed.). NY: Eye on Education.