

## روابط ساختاری نقش گروه‌های آموزشی باکیفیت عملکرد معلمان: نقش میانجی توانمندسازی

ولی محمد درینی\*  
محمد تابان\*\*  
وحید شرفی\*\*\*  
سکینه جعفری\*\*\*\*

### چکیده

هدف این پژوهش، آزمون روابط ساختاری نقش گروه‌های آموزشی با کیفیت عملکرد معلمان با نقش میانجی توانمندسازی آنان در دبیرستان‌های شهر یاسوج بود. روش مطالعه حاضر از نوع همبستگی بود شرکت‌کنندگان ۲۰۱ نفر از معلمان (۱۱۱ مرد، ۹۰ زن) دبیرستان‌های شهر یاسوج در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. همه آنها مقیاس‌های نقش گروه‌های آموزشی، کیفیت عملکرد و توانمندسازی را تکمیل کردند. داده‌ها با مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار LISREL تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که نقش گروه‌های آموزشی به طور مستقیم بر توانمندسازی اثر ساختاری دارد. نقش گروه‌های آموزشی به طور مستقیم بر کیفیت عملکرد اثر ساختاری دارد. نقش گروه‌های آموزشی به طور غیرمستقیم با میانجی توانمندسازی بر کیفیت عملکرد تأثیر دارد. نتیجه می‌گیریم نقش گروه‌های آموزشی می‌تواند به طور مستقیم توانمندسازی و کیفیت عملکرد را تحت تأثیر قرار دهد. همچنین نقش گروه‌های آموزشی به طور غیرمستقیم و با واسطه توانمندسازی می‌تواند کیفیت عملکرد را تحت تأثیر قرار دهد. تلویحات کاربردی یافته‌ها مورد بحث قرار گرفت.

واژگان کلیدی: نقش گروه‌های آموزشی، کیفیت عملکرد، توانمندسازی، معلمان

### مقدمه

---

\* عضو هیات علمی دانشگاه پیام نور. E-mail : vm.darini@yahoo.com  
\*\* عضو هیات علمی دانشگاه ایلام. (نویسنده مسئول) E-mail: taab1351@ut.ac.ir  
\*\*\* دانشجوی دکترای مدیریت دانشگاه سمنان. E-mail: vahidsh282@gmail.com  
\*\*\*\* دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه سمنان. E-mail: sjafari.105@Gmail.com

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<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). امروزه بایستی به منظور دستیابی به آموزش و پرورشی 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 بکارگیری ابزارها و روش‌های جدید، فراهم آورد تا ضمن پاسخگویی به نیازها، مشکلات و تقاضاهای موجود، به نتایج و کیفیت بهتر و غنی‌تری دست یافت (گاریسون و اندرسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ سبحانی نیا، ۱۳۸۲؛ شیخ دارایی، ۱۳۸۲).

صاحب‌نظران معتقدند کیفیت و اثر بخشی در آموزش و پرورش، نیازمند وجود یک نظام نظارت و راهنمایی آموزشی<sup>۳</sup> در همه‌ی زمینه‌های مرتبط با فرایندهای یاددهی و یادگیری است. این نیاز به ویژه زمانی که آموزش و پرورش دستخوش تغییرات و تحولات بنیادی می‌گردد، بیشتر احساس می‌شود، زیرا نظارت و راهنمایی آموزشی در هدایت و بهسازی فرایندهای یاددهی و یادگیری و ایجاد تغییرات مطلوب در نظام‌های آموزشی نقش اساسی دارد (اولیوا و پاولز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴). در این راستا، عملکرد گروه‌های آموزشی فعال در حوزه نظارت و راهنمایی آموزشی، به عنوان بخشی از برنامه‌های تضمین کیفیت و اثربخشی آموزش و پرورش در جهت بهسازی و رشد حرفه‌ای معلمان به شمار می‌رود. در نظام‌های آموزشی اغلب کشورها، هدف از قرار دادن نقش نظارت و راهنمایی آموزشی به طور رسمی، حل و فصل مسائل و مشکلات آموزشی

<sup>۱</sup>. Hoy & Meckler

<sup>۲</sup>. Garison & Anderson, ۲۰۰۳

<sup>۳</sup>. Instructional Supervision

<sup>۴</sup>. Oliva & Pawlas

روابط ساختاری نقش گروه‌های آموزشی با کیفیت... ۳

معلمان، فرایند تدریس و یادگیری و ارتقاء کیفیت عملکرد آنان است (چانگ و لیو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). بنابراین عملکرد گروه‌های آموزشی در زمینه ارائه خدمات نظارت و راهنمایی 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<sup>۲</sup>؛ ارتباطات<sup>۳</sup>؛ مدیریت ارائه دروس<sup>۴</sup>؛ تدریس و هدایت<sup>۵</sup>؛ شایستگی فرهنگی<sup>۶</sup>؛ نظارت و تضمین کیفیت تدریس<sup>۷</sup>؛ کیفیت بازخورد<sup>۸</sup>؛ تکالیف<sup>۹</sup>؛ مدیریت کلاس<sup>۱۰</sup> و به تبع آن رشد و توسعه نظام آموزشی است (وایلز و باندی<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۰؛ بیچ و رین هارتز<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۰؛ زپیدا<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۷؛ هیسمن اوغلو و هیسمن اوغلو<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۰).

از نظر اولیوا و پاولز (۲۰۰۴) نقش گروه‌های آموزشی ارائه کمک به معلمان در یک محیط علمی، مشارکتی و حرفه‌ای با هدف کمک‌های تخصصی برای بهبود آموزش و در نتیجه پیشرفت نظام آموزشی می‌باشد. بدین منظور برای گروه‌های آموزشی چهار نقش هماهنگ کننده<sup>۱۵</sup>، مشاور<sup>۱۶</sup>، رهبر گروه<sup>۱۷</sup> و ارزشیاب<sup>۱۸</sup> مطرح می‌سازند. آن چه مسلم است یکی از وظایف اصلی گروه‌های آموزشی ایجاد سیستمی است که طی آن

- 
- <sup>۱</sup>. Chang & Liu
  - <sup>۲</sup>. Professional Role
  - <sup>۳</sup>. Relationships
  - <sup>۴</sup>. Management of Course
  - <sup>۵</sup>. Teaching- Coaching
  - <sup>۶</sup>. Cultrul Competency
  - <sup>۷</sup>. Monitors and Ensures Quality Education
  - <sup>۸</sup>. Quality of Feedback
  - <sup>۹</sup>. Task
  - <sup>۱۰</sup>. Classroom Management
  - <sup>۱۱</sup>. Wiles & Bondi
  - <sup>۱۲</sup>. Beach & Reinhartz
  - <sup>۱۳</sup>. Zepeda
  - <sup>۱۴</sup>. Hismanoglu & Hismanoglu
  - <sup>۱۵</sup>. Coordinator
  - <sup>۱۶</sup>. Group Leader
  - <sup>۱۷</sup>. Consultant
  - <sup>۱۸</sup>. Evaluator

مسئولیت‌های تعیین شده سازمان آموزش و پرورش به نحو مطلوبی انجام شوند. در این میان آنچه که می‌تواند گروه‌های آموزشی را به اهداف مد نظر خویش برساند توانمند کردن معلمان است. به اعتقاد لاسچینگر و فینگان<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) توانمندسازی معلمان یکی از مؤلفه‌های یاری‌دهنده گروه‌های آموزشی در انجام این وظیفه خطیر می‌باشد. توانمندسازی فرایندی است که به موجب آن کارکنان با فراگیری دانش، مهارت و انگیزه می‌توانند عملکردشان را بهبود بخشند (ساواجی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). توانمندسازی معلمان یعنی 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 همچنین برای انجام فعالیت‌ها به آنان انرژی و انگیزه‌ی درونی داده شود، که این امر به نوبه خود می‌تواند کیفیت عملکرد آنان را افزایش دهد و بهبود عملکرد آنان باعث توسعه کیفیت آموزش و پرورش و تحقق مطلوبیت‌های اساسی آن می‌گردد (لپین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱؛ داربی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶؛ بک و براچ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷؛ سیگال و گاردنر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷؛ هنه و مادوکس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸؛ ایاب و چانگ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰). گروه‌های آموزشی می‌بایست با فراهم کردن بستر مناسب برای توانمند کردن معلمان، احساس شایستگی<sup>۹</sup>؛ احساس استقلال<sup>۱۰</sup>؛ احساس مؤثر بودن<sup>۱۱</sup>؛ احساس معنادار بودن<sup>۱۲</sup> و احساس اعتماد<sup>۱۳</sup> در آنان را ایجاد و تقویت نمایند این امر به نوبه خود می‌تواند عملکرد مطلوب گروه‌های آموزشی را در جهت تسهیل به کارگیری نقش خود متناسب با شرایط و اقتضائات محیطی در آموزش و پرورش و بهبود کیفیت

<sup>۱</sup>. Laschiger & Finegan

<sup>۲</sup>. Savage

<sup>۳</sup>. Lippin

<sup>۴</sup>. Darby

<sup>۵</sup>. Back & Brauch

<sup>۶</sup>. Siegahh & Gardner

<sup>۷</sup>. Heine & Maddox

<sup>۸</sup>. Ayupp & Chung

<sup>۹</sup>. Competence

<sup>۱۰</sup>. Choice

<sup>۱۱</sup>. Impact

<sup>۱۲</sup>. Meaningful

<sup>۱۳</sup>. Trust in Others

عملکرد معلمان به همراه داشته باشد (اسپرتزر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵؛ لپین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱؛ بلانچارد، کارلوس و رندلوف<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳؛ بوگلا و سامچ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴؛ جینگ، سان و لاو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱).

با توجه به اوصاف ذکر شده نقش گروه‌های آموزشی و کیفیت عملکرد معلمان از جمله مباحثی است که توجه اداره‌کنندگان سازمان آموزش و پرورش را به خود جلب کرده است و عدم تناسب نقش گروه‌های آموزشی و کیفیت عملکرد معلمان، موجب اتلاف انرژی و استعداد معلمان شده و به جای این که عوامل تولید و نیروی انسانی با ترکیب مناسب و معقول در جهت تحقق مطلوبیت‌های اساسی نظام آموزشی حرکت کنند، در جا می‌زنند و سرمایه انسانی و فیزیکی را به هدر می‌دهند. لذا پژوهش در خصوص میزان کیفیت عملکرد معلمان و سنجش تأثیرپذیری آن از نقش گروه‌های آموزشی در این سازمان‌ها امری ضروری در جهت دستیابی به مدیریت صحیح سازمان‌های مذکور به نظر می‌رسد. بدیهی است تحقق این مهم قبل از هر چیز مستلزم درک عمیق مسئولان آموزش و پرورش از تحولات درون و برون سیستم، تغییرات محیط تعاملی و زمینه‌ای، پذیرش مسئولیت، حمایت و مشارکت فعال تمامی اعضای نظام و شناخت نقش گروه‌های آموزشی در راستای ایجاد توسعه مطلوب عملکرد معلمان و اثربخشی مؤسسات آموزشی می‌باشد. لذا با توجه به مطالب ذکر شده و بررسی پیشینه پژوهش و اهمیت نقش گروه‌های آموزشی در بهبود کیفیت عملکرد آموزشی معلمان جهت دستیابی به مطلوبیت‌های آموزشی و سازمانی در این پژوهش مدل فرضی زیر از روابط ساختاری بین نقش گروه‌های آموزشی و کیفیت عملکرد معلمان در نظر گرفته شد. در مدل مفهومی ارائه شده نقش گروه‌های آموزشی بر کیفیت عملکرد معلمان اثر

---

<sup>۱</sup>. Spritzer

<sup>۲</sup>. Lippin

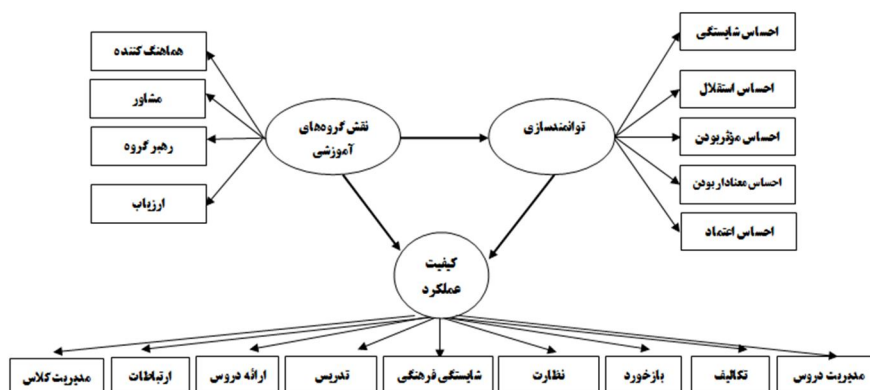
<sup>۳</sup>. Blanchard, Carlos & Randloph

<sup>۴</sup>. Boglera & Somech

<sup>۵</sup>. Jiang, Sun & Law

روابط ساختاری نقش گروه‌های آموزشی با کیفیت... ۶

مستقیم دارند. همچنین، فرض شده است که توانمندسازی معلمان در رابطه ساختاری بر کیفیت عملکرد معلمان نقش میانجی ایفا می‌کند (شکل ۱).



شکل ۱. مدل مفهومی نقش گروه‌های آموزشی بر کیفیت عملکرد معلمان با نقش میانجی توانمندسازی آنان

## روش

مطالعه حاضر از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان دبیرستان‌های شهر یاسوج در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بوده است، که ۲۰۱ نفر از آنان با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی تصادفی ساده به عنوان نمونه‌ی پژوهش انتخاب و مورد پرسشگری قرار گرفتند.

## ابزارهای اندازه‌گیری

الف) مقیاس نقش گروه‌های آموزشی: در این پژوهش از مقیاس نقش گروه‌های آموزشی (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴) استفاده شده است که مشتمل بر ۴۰ گویه می‌باشد و به صورت طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) درجه‌بندی شده است. مقیاس نقش گروه‌های آموزشی مشتمل بر چهار نوع نقش هماهنگ‌کننده (به معلمان در انتخاب و کاربرد منابع، رسانه‌ها و راهبردهای مناسب آموزشی کمک می‌کنند)؛ مشاور (به معلمان در یادگیری فنون تخصصی کلاس‌داری کمک می‌کنند)؛ رهبر گروه (معلمان را در راستای روش‌های تغییر، اصلاح و تجدید ساختار برنامه‌ها هدایت می‌کنند) و ارزیاب (به معلمان در شناخت و

بکارگیری روش‌های مختلف ارزشیابی شامل مشاهده، ارزشیابی گروهی و خودارزیابی کمک می‌کنند) می‌باشد. اعتبار ابعاد این مقیاس توسط اولیوا و پاولز (۲۰۰۴) به روش آلفای کرونباخ به ترتیب نقش هماهنگ کننده (۰/۸۸)؛ مشاور (۰/۹۰)؛ رهبر گروه (۰/۸۸)؛ ارزیاب (۰/۸۷) گزارش شده است. در این پژوهش از زیر مقیاس‌های هماهنگ کننده؛ مشاور؛ رهبر گروه و ارزیاب به ترتیب با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۶؛ ۰/۹۷؛ ۰/۹۶؛ ۰/۹۵ استفاده شده است.

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 ارزیابی 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 (نقش گروه‌های آموزشی این است که به من کمک کنند تا وظیفه خود را به عنوان معلم، هدایت کننده، مشاور، مدیر و محقق انجام دهم)؛ ارتباطات (گروه‌های آموزشی زمینه مناسب برای علاقه‌مند کردن من به دانش‌آموزان و تسهیل یادگیری آنها را فراهم می‌کنند)؛ مدیریت ارائه دروس (نقش گروه‌های آموزشی این است که به من کمک کنند تا در تدریس از مسائل ساده به سوی مسائل پیچیده پیش روم) تدریس و هدایت (نقش گروه‌های آموزشی این است که به من کمک کنند تا محتوای دروس جدید را بر مبنای اطلاعات دروس قبلی ارائه دهم)؛ شایستگی فرهنگی (نقش گروه‌های آموزشی این است که به من کمک کنند تا فرصت یادگیری فرهنگ‌های مختلف را برای دانش‌آموزان تسهیل نمایم)؛ نظارت و تضمین کیفیت تدریس (نقش گروه‌های آموزشی این است که به من کمک کنند تا یافته‌های تحقیقات جدید را مورد مطالعه قرار داده و آنرا به کار گیرم)؛ کیفیت بازخورد (نقش گروه‌های آموزشی این است که به من کمک کنند تا بازخوردهای مفید و سازنده به دانش‌آموزان ارائه کنم)؛ تکالیف (نقش گروه‌های آموزشی این است که به من کمک کنند تا تکالیف و کارهای خلاقانه‌ای را در کلاس ارائه می‌دهم، چالش برانگیز باشد)؛ مدیریت کلاس (نقش گروه‌های آموزشی این است که به من کمک کنند تا روش تدریس خود را با توجه به نیازهای دانش‌آموزان اصلاح نموده و یا تغییر دهم) 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.

ج) 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 (گروه‌های آموزشی در مورد توانایی‌ام برای انجام دادن کارم به من اعتماد دارند)؛ احساس استقلال (گروه‌های آموزشی برای تصمیم‌گیری در مورد چگونگی انجام دادن کارم، به من آزادی عمل زیادی می‌دهند)؛ احساس مؤثر بودن (گروه‌های آموزشی نظر من در تصمیم‌گیری واحد کاری‌ام را مورد توجه قرار می‌دهند)؛ احساس معنادار بودن (گروه‌های آموزشی کاری که انجام می‌دهم، برای گروه‌های آموزشی اهمیت و معنایی ویژه دارد) و احساس اعتماد (اعتقاد دارم که گروه‌های آموزشی به کامیابی و موفقیت من توجه دارند) استفاده شده است. این مقیاس مشتمل بر ۱۹ گویه می‌باشد که به صورت 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. در این پژوهش از زیر مقیاس‌های زیر با ضریب آلفای کرونباخ احساس شایستگی (۰/۹۱)؛ احساس استقلال (۰/۹۲)؛ احساس مؤثر بودن (۰/۹۱)؛ احساس معنادار بودن (۰/۹۰) و احساس اعتماد (۰/۹۲) استفاده شده است.

برای تحلیل داده‌ها از بسته‌بندی آماری برای تحلیل داده‌های علوم اجتماعی نسخه ۱۹<sup>۱</sup> و نرم افزار روابط خطی ساختاری نسخه ۸.۵۴<sup>۲</sup> استفاده شد. شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی محاسبه شد. روابط فرضی ساختاری با مدل معادلات ساختاری آزمون شد. و شاخص‌های برازندگی مدل نهایی گزارش شد.

<sup>۱</sup>. Statistical Package for the Social Sciences (SPSS V۱۹)

<sup>۲</sup>. Linear Structural Relations (LISREL V۸.۵۴)



### یافته‌ها

برای تعیین میانگین متغیرهای نقش گروه‌های آموزشی، توانمندسازی و کیفیت عملکرد از آمار توصیفی میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش استفاده شد (جدول ۱). در دانشگاه مورد مطالعه میانگین ایجاد احساس استقلال (۴/۲۳)  $M =$  در یک بازه ۵ درجه‌ای نشان می‌دهد که معلمان احساس استقلال را در سطح بالای متوسط ارزیابی کرده‌اند. این یافته بدان معناست که بعد غالب توانمندسازی از دیدگاه معلمان، احساس استقلال می‌باشد. الگوی مشابهی در مورد نقش حرفه‌ای (۴/۱۵)  $M =$  مشاهده می‌شود. همچنین نتایج به دست آمده حاکی از آن است که در نمونه پژوهش معلمان، بین اکثر متغیرها رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد، همبستگی و ضرایب اعتبار متغیره

(۱۹)	(۱۸)	(۱۷)	(۱۶)	(۱۵)	(۱۴)	(۱۳)	(۱۲)	(۱۱)	(۱۰)	(۹)	(۸)	(۷)	(۶)	(۵)	(۴)	(۳)	(۲)	(۱)	متغیر	
																		۱	۱. احساس شایستگی	
																	۰/۹۲	۰/۹۲**	۲. احساس استقلال	
																۰/۹۱	۰/۹۲**	۰/۸۸**	۳. احساس مؤثر بودن	
															۰/۹۰	۰/۹۰**	۰/۸۸**	۰/۸۱**	۵. احساس معنادار بودن	
														۰/۹۱	۰/۸۳**	۰/۸۳**	۰/۸۱**	۰/۸۳**	۶. احساس اعتماد	
													۰/۹۲	۰/۸۵**	۰/۸۳**	۰/۸۳**	۰/۸۳**	۰/۸۳**	۷. نقش حرفه‌ای	
												۰/۹۲	۰/۸۶**	۰/۸۳**	۰/۸۵**	۰/۸۴**	۰/۸۴**	۰/۸۴**	۸. ارتباطات	
										۰/۹۳	۰/۸۰**	۰/۸۱**	۰/۷۸**	۰/۷۵**	۰/۷۵**	۰/۷۲**	۰/۷۲**	۰/۷۲**	۹. مدیریت ارائه دروس	
									۰/۹۱	۰/۶۵**	۰/۷۱**	۰/۶۷**	۰/۶۳**	۰/۶۶**	۰/۶۵**	۰/۶۵**	۰/۶۳**	۰/۶۳**	۱۰. تدریس و هدایت	
									۰/۹۳	۰/۸۶**	۰/۵۱**	۰/۵۹**	۰/۵۷**	۰/۴۹**	۰/۵۸**	۰/۵۷**	۰/۵۹**	۰/۵۸**	۱۱. شایستگی فرهنگی	
								۰/۸۸	۰/۸۰**	۰/۴۷**	۰/۵۰**	۰/۵۳**	۰/۴۸**	۰/۴۸**	۰/۴۷**	۰/۴۸**	۰/۵۱**	۰/۵۶**	۱۲. نظارت	
							۰/۹۱	۰/۸۵**	۰/۸۴**	۰/۸۲**	۰/۴۸**	۰/۵۶**	۰/۵۴**	۰/۴۸**	۰/۵۲**	۰/۴۹**	۰/۵۰**	۰/۵۴**	۱۳. کیفیت بازخورد	
						۰/۹۱	۰/۸۳**	۰/۷۳**	۰/۸۳**	۰/۸۰**	۰/۴۷**	۰/۵۸**	۰/۵۱**	۰/۴۴**	۰/۵۱**	۰/۴۷**	۰/۴۸**	۰/۵۰**	۰/۵۰**	۱۴. تکالیف
					۰/۸۳	۰/۷۳**	۰/۶۸**	۰/۶۴**	۰/۶۳**	۰/۶۳**	۰/۴۳**	۰/۴۲**	۰/۳۹**	۰/۳۵**	۰/۳۶**	۰/۳۸**	۰/۳۵**	۰/۴۱**	۰/۴۱**	۱۵. مدیریت کلاس
				۰/۹۶	۰/۰۵	۰/۱۲	۰/۱۴*	۰/۱۳	۰/۲۱**	۰/۱۵**	۰/۰۷	۰/۱۶**	۰/۰۲	۰/۰۳	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۱	۰/۱۶**	۱۶. هماهنگ کننده	
			۰/۹۷	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۱۵**	۰/۱۵**	۰/۱۶**	۰/۲۳**	۰/۲۰**	۰/۱۲	۰/۲۳**	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۱۵**	۰/۲۰**	۰/۲۳**	۰/۲۳**	۱۷. مشاور	
		۰/۹۶	۰/۹۶**	۰/۸۵**	۰/۰۷	۰/۰۸	۰/۱۳*	۰/۱۲	۰/۲۱**	۰/۱۶**	۰/۱۱	۰/۲۳**	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۱۵**	۰/۲۰**	۰/۲۱**	۰/۲۱**	۱۸. رهبر	
	۰/۹۵	۰/۹۶**	۰/۹۵**	۰/۸۵**	۰/۰۴	۰/۰۸	۰/۱۳*	۰/۱۲	۰/۲۱**	۰/۱۶**	۰/۱۱	۰/۲۳**	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۱۴*	۰/۱۸**	۰/۲۰**	۰/۲۰**	۱۹. ارزیاب	
۲/۴۳	۲/۴۲	۲/۵۰	۲/۴۶	۲/۴۵	۳/۸۴	۳/۷۵	۳/۷۴	۳/۸۶	۳/۹۰	۳/۸۰	۴/۱۳	۴/۱۵	۴/۰۳	۳/۹۹	۴/۰۷	۴/۱۳	۴/۲۳	۴/۰۸	میانگین	
۱/۰۵	۱/۰۱	۱/۰۳	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۵	۰/۸۸	۰/۸۷	۰/۹۰	۰/۷۹	۰/۸۰	۰/۸۲	۰/۸۲	۰/۸۰	۰/۷۵	۰/۸۲	۰/۸۴	۰/۸۵	۰/۸۱	انحراف استاندارد	

\*P<۰/۰۵

\*\*P<۰/۰۰۱

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

### بررسی مدل‌های اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش

قبل از وارد شدن به مرحله آزمون فرضیه‌ها و مدل‌های مفهومی پژوهش، لازم است تا صحت مدل‌های اندازه‌گیری متغیر برونزا (نقش گروه‌های آموزشی) و متغیرهای درونزا (توانمندسازی و کیفیت عملکرد) اطمینان حاصل شود؛ در ادامه آماره‌های مدل‌های اندازه‌گیری این دو نوع متغیر به ترتیب آورده می‌شود که این کار توسط تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم انجام شده است.

#### مدل اندازه‌گیری متغیر برونزا مدل

نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم نقش گروه‌های آموزشی نشان داد که مدل اندازه‌گیری نقش گروه‌های آموزشی مناسب ( $\text{Chi-square}=955.05, \text{df}=737, \text{RMSEA}=0.01$ ) و کلیه اعداد و پارامترهای مدل معنادار است. همچنین نتایج مدل اندازه‌گیری مرتبه اول حاکی از وجود روابط همبستگی مثبت و معنادار بین گویه‌های نقش گروه‌های آموزشی با ابعاد مربوطه است.

#### مدل اندازه‌گیری متغیرهای درونزا مدل

نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم توانمندسازی نشان داد که مدل اندازه‌گیری توانمندسازی مناسب ( $\text{Chi-square}=553.88, \text{df}=247, \text{RMSEA}=0.08$ ) و کلیه اعداد و پارامترهای مدل معنادار است. همچنین نتایج مدل اندازه‌گیری مرتبه اول حاکی از وجود روابط همبستگی مثبت و معنادار بین گویه‌های توانمندسازی با ابعاد مربوطه است. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم کیفیت عملکرد نشان داد که مدل اندازه‌گیری کیفیت عملکرد، مناسب ( $\text{Chi-square}=1850.10, \text{df}=731, \text{RMSEA}=0.08$ ) و کلیه اعداد و پارامترهای مدل معنادار است. همچنین نتایج مدل اندازه‌گیری مرتبه اول حاکی از وجود روابط همبستگی مثبت و معنادار بین گویه‌های کیفیت عملکرد با ابعاد مربوطه است.

#### بررسی مدل ساختاری (تحلیل مسیر) پژوهش

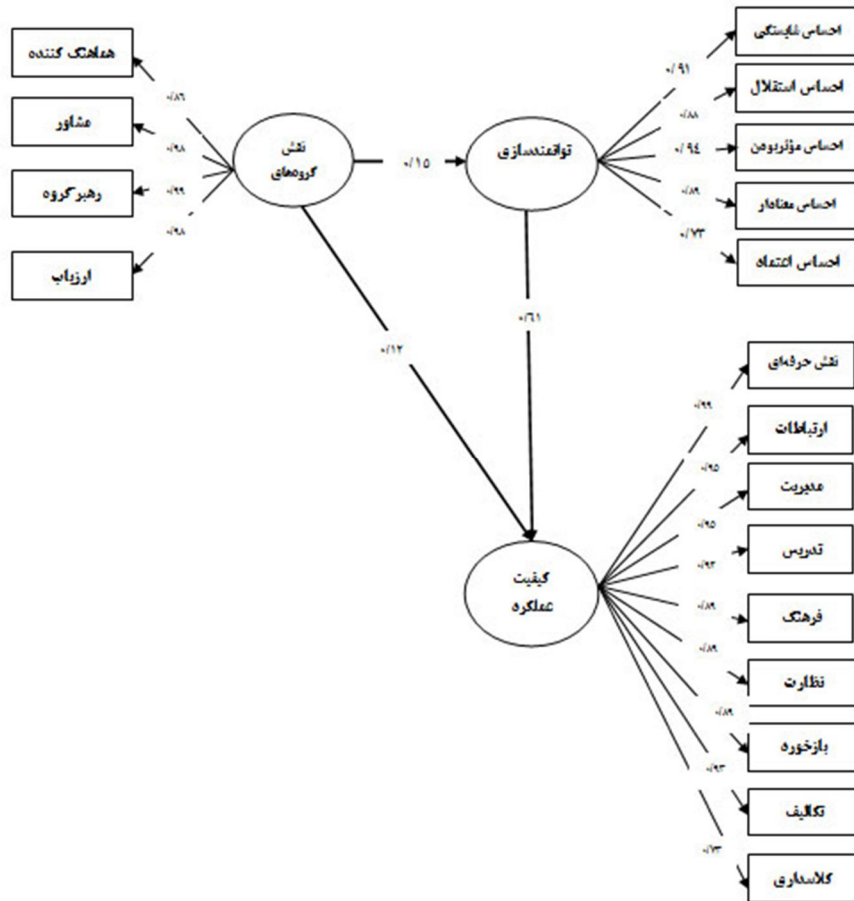
در تحلیل ارتباط بین سه متغیر نقش گروه‌های آموزشی، توانمندسازی و کیفیت عملکرد از دیدگاه معلمان نمونه پژوهش از مدل مسیر، برای نشان دادن ارتباط آنها استفاده شد. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که بر اساس مقدار  $t$  (۲/۰۹) به دست آمده، نقش گروه‌های

روابط ساختاری نقش گروه‌های آموزشی با کیفیت... ۱۲

آموزشی اثر ساختاری معناداری ( $\beta = 0/12$  و  $P < 0/05$ ) بر کیفیت عملکرد دارد و نقش گروه‌های آموزشی ۲۰٪ از واریانس کیفیت عملکرد را تبیین می‌کند. همچنین بر اساس مقدار  $t$  (۲/۰۶) به دست آمده، نقش گروه‌های آموزشی دارای اثر ساختاری مثبت و معناداری برابر با ( $\beta = 0/15$  و  $P < 0/05$ ) بر توانمندسازی دارد. توانمندسازی نیز بر روی کیفیت عملکرد دارای اثر مثبت، مستقیم ( $\beta = 0/61$  و  $P < 0/01$ ) و معناداری برابر با (۹/۷۵) است. لذا نقش میانجی بودن توانمندسازی در رابطه بین نقش گروه‌های آموزشی و کیفیت عملکرد نیز تأیید می‌شود. با تأیید نقش میانجی توانمندسازی، نقش گروه‌های آموزشی دارای اثر غیر مستقیم، مثبت و معناداری برابر با ( $\beta = 0/19$  و  $P < 0/05$ ) بر روی کیفیت عملکرد می‌باشد و نتیجه می‌گیریم نقش گروه‌های آموزشی هم به طور مستقیم و هم به صورت غیر مستقیم بر کیفیت عملکرد معلمان تأثیر می‌گذارد. نقش گروه‌های و توانمندسازی آموزشی ۴۴٪ از واریانس کیفیت عملکرد را تبیین می‌کند. بررسی شاخص‌های برازش مدل حاکی از آن است که مدل نهایی، برازش نسبتاً مناسبی با داده‌ها دارد (جدول ۲).

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مدل نهایی اصلاح شده

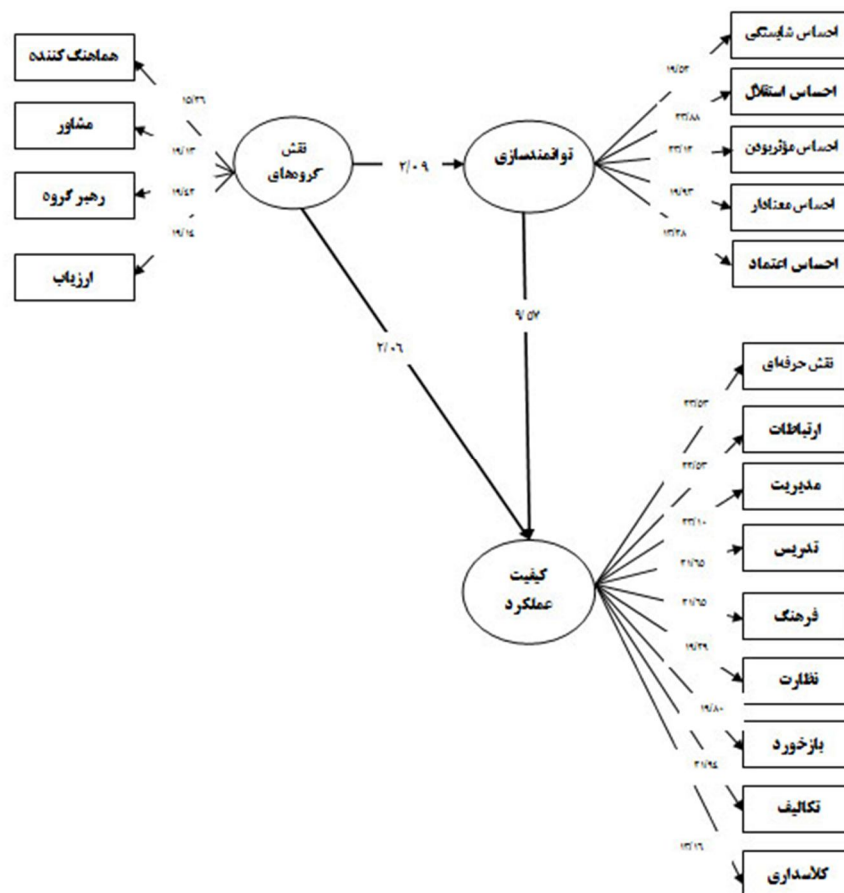
شاخص	دامنه مورد قبول	مقدار	نتیجه
$\chi^2$	$P > 0/05$	۳۷۴/۸۳	تأیید
Df	-	۱۴۹	-
$\chi^2/df$	۳-۵	۲/۶۷	تأیید
RMSEA	$RMSEA < 0/08$	0/11	رد
GFI	$GFI > 0/90$	0/90	تأیید
AGFI	$GFI > 0/90$	0/86	رد
NFI	$NFI > 0/90$	0/95	تأیید
CFI	$CFI > 0/90$	0/96	تأیید
IFI	$IFI > 0/90$	0/94	تأیید



Chi - Square = ۳۷۴.۸۳, df = ۱۴۰, P-value = ۰.۰۰۰۰۰ RMSEA = ۰.۱۱۲

شکل ۲. مدل نهایی اثر نقش گروه‌های آموزشی بر کیفیت عملکرد با نقش میانجی توانمندسازی در

حالت تخمین استاندارد



Chi - Square = ۳۷۴.۸۳, df=۱۴۰, P-value = ۰.۰۰۰۰ RMSEA = ۰.۱۱۲

شکل ۳. مدل نهایی اثر نقش گروه‌های آموزشی بر کیفیت عملکرد با نقش میانجی توانمندسازی در حالت اعداد معنادار

### بحث و نتیجه‌گیری

عملکرد گروه‌های آموزشی فعال در حوزه نظارت و راهنمایی آموزشی، به عنوان بخشی از برنامه‌های تضمین کیفیت و اثربخشی آموزش و پرورش در جهت بهسازی و رشد حرفه‌ای معلمان به شمار می‌رود. عملکرد گروه‌های آموزشی در زمینه ارائه خدمات نظارت و راهنمایی 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 و به تبع آن رشد و توسعه نظام آموزشی است. در این مطالعه با توجه به کارکردهای نقش گروه‌های آموزشی و کیفیت عملکرد، یک مدل فرضی از روابط ساختاری نقش گروه‌های آموزشی و کیفیت عملکرد معلمان تدوین شد و نقش میانجی توانمندسازی معلمان در روابط ساختاری بر جسته گردید.

نخستین یافته‌ی این پژوهش حاکی از آن است که نقش گروه‌های آموزشی به طور مستقیم بر کیفیت عملکرد معلمان اثر ساختاری دارد. این یافته با مطالعات قبلی همسو است (وایلز و باندی، ۲۰۰۰؛ بیچ و رین هارتز، ۲۰۰۰؛ زیپیدا، ۲۰۰۷؛ چانگ و لیو، ۲۰۰۸؛ هیسمان اوغلو و هیسمان اوغلو، ۲۰۱۰). گروه‌های آموزشی به عنوان اعضاء جامعه دبیران با داشتن جایگاهی رسمی و به عنوان یک تشکل تخصصی برخاسته از جامعه دبیران، سعی در بر آوردن بخشی از نیازها و انتظارات جامعه آموزشی دارد. این مجموعه علاوه بر مسؤولیت‌های فوق وظیفه دارند بنیان‌های علمی، ابزاری و تکنولوژیکی سیستم‌های آموزشی را بررسی، کنترل و ارزشیابی نمایند و با طراحی، سازماندهی، برنامه‌ریزی و اعمال اصل هدایت و رهبری آموزشی به حمایت از معلمان که از ارکان اصلی آموزش و پرورش هستند پردازند، در صورتی که آنها بتوانند این وظایف را به خوبی به اجرا در آورند، علاوه بر بهبود کمیت‌ها می‌توانند به رشد و توسعه کیفیت‌های آموزشی کمک شایانی نمایند. بنابراین، بدیهی است که در این پژوهش نقش گروه‌های آموزشی بر کیفیت عملکرد معلمان تأثیرگذار باشد. از دیدگاه معلمان، گروه‌های آموزشی با تدوین رویکردی سیستماتیک در طراحی آموزشی؛ یاری رساندن به معلمان در شرح و تحلیل وظایف و تکالیف یادگیری مربوط به آموزش؛ اجرای عملی طرح درس‌های مکتوب، انتخاب و کاربرد منابع، رسانه‌ها و راهبردهای مناسب آموزشی؛ برگزاری کارگاه‌های آموزشی متناسب با نیاز معلمان در زمینه آموزش

موضوعات تخصصی دروس؛ تدارک بازدیدهای علمی متناسب با نیازهای حوزه تدریس معلمان و ... بر کیفیت عملکرد معلمان تأثیر گذار هستند.

همچنین، نقش گروه‌های آموزشی بر توانمندسازی اثر مستقیم دارد. نتیجه به دست آمده با برخی از نتایج لاسچینگر و فینگان (۲۰۰۵) همراستا می‌باشد. بر اساس یافته به دست آمده، یک تبیین احتمالی آن است که گروه‌های آموزشی با دادن آزادی عمل به معلمان در امر تصمیم‌گیری در مورد چگونگی انجام دادن وظایفشان؛ حمایت از ابتکار شخصی معلمان در انجام دادن وظایفشان؛ اعتماد به قابلیت‌ها و توانایی معلمان در راستای تدریس و کلاس‌داری و ایجاد جوئی از اعتماد متقابل بین خود و معلمان می‌تواند بر ارتقاء و بهبود توانمندی آنان اثرگذار باشند.

یافته‌ی دیگر این پژوهش حاکی از آن است که نقش گروه‌های آموزشی به طور غیر مستقیم با میانجیگری توانمندسازی معلمان بر کیفیت عملکرد آنان تأثیر دارد. این یافته با برخی از یافته‌های پیشین هماهنگ است (داربی، ۲۰۰۶؛ بک و براچ، ۲۰۰۷؛ سیگال و گاردنر، ۲۰۰۷؛ هنه و مادوکس، ۲۰۰۸؛ ایاب و چانگ، ۲۰۱۰). یکی از مواردی که این پژوهش بر آن صحنه گذاشته است، تأثیرپذیری کیفیت عملکرد معلمان از نقش گروه‌های آموزشی با واسطه توانمندکردن معلمان است. بنابراین با توجه به یافته‌های به دست آمده گروه‌های آموزشی با یاری و حمایت از معلمان در شناخت محدودیت‌ها، نقاط قوت و ضعف؛ انجام وظیفه در محدوده قانون، تأکید بر اخلاقیات و معنویات؛ استفاده از روش‌های حمایتی در تجربیات آموزشی و مشارکت دادن معلمان در امور مختلف آموزشی و نظارت بر عملکرد آنان در طول تدریس می‌توانند زمینه مناسب برای توانمند کردن معلمان و به تبع آن ارتقاء بهره‌وری و استفاده بهینه از نیروی انسانی (معلمان) و کیفیت عملکرد آنان را فراهم آورند.

نخستین محدودیت مطالعه حاضر مربوط به طرح آن است. روابط ساختاری بین نقش گروه‌های آموزشی و توانمندسازی معلمان با کیفیت عملکرد آنان، روابط علی نیستند، در بهترین شرایط این روابط نوعی روابط همزمانی هستند. محدودیت دوم این مطالعه



مربوط به نمونه شرکت‌کنندگان است. یافته‌های حاصل از این مطالعه به جامعه معلمات شهر یاسوج قابل تعمیم هستند، از اینرو، پژوهشگران نسبت به هر گونه تعمیم غیر مجاز هشدار می‌دهند. محدودیت دیگر این مطالعه مربوط به ابزارهای اندازه‌گیری است. ابزارهای اندازه‌گیری پرسشنامه‌ای دارای تعدادی از محدودیت‌های ذاتی (خطاهای اندازه‌گیری، عدم خویشن نگری، پاسخ‌های قابل پذیرش اجتماعی و...) هستند.

پیشنهاد می‌شود پژوهشگران برای استنباط‌های علی، روابط به دست آمده را با طرح‌های آزمایشی تکرار کنند تا شواهدی از بسط روابط همزمانی به روابط علی به دست آید. افزون بر آن، پیشنهاد می‌شود تا پژوهشگران در مطالعات آتی، بر روی سایر جوامع مطالعه حاضر را تکرار نمایند تا شواهدی از بسط روابط ساختاری مشاهده در کشور فراهم آید. همچنین، پیشنهاد می‌شود علاوه بر استفاده از ابزارهای معتبرتر برای اندازه‌گیری سازه‌ها، از سایر روش‌های اندازه‌گیری استفاده شود تا شواهدی از بسط روابط مشاهده شده از یک روش به روش‌های دیگر به دست آید.

همچنین محققین با توجه به نتایج حاصل از پژوهش و با در نظر گرفتن مشاهدات و شواهد موجود به منظور ارتقاء نقش گروه‌های آموزشی و توانمندسازی معلمان و بهبود کیفیت عملکرد آنان، پیشنهادهایی مطرح می‌نمایند. پیشنهادهایی که ساده به نظر می‌رسند اما در بسیاری مواقع عملی نمی‌شوند. در حالی که عمل به آنها می‌تواند موجب مزایای بسیار مهمی برای مؤسسات آموزش از جمله آموزش و پرورش قلمرو پژوهش گردد:

برگزاری دوره‌های آموزشی و آشناسازی مدیران، معلمان و گروه‌های آموزشی با مفاهیم و وظایف گروه‌های آموزشی، توانمندی معلمان و بهبود کیفیت عملکرد و مزایا و فوایدی که بروز اینگونه رفتارها برای عملکرد فرد و سازمان آموزشی آنها در پی خواهد داشت.

مدیران از طریق حمایت از گروه‌های آموزشی در حل مسائل و چالش‌های به وجود آمده و نیز سهیم کردن معلمان در اطلاعات، تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری نقش‌ها و وظایف زمینه توانمند کردن معلمان و کیفیت عملکرد آنان که بستر مناسبی برای توسعه عملکرد مؤسسات آموزشی به شمار می‌آید، را فراهم نمایند.

مدیران آموزش و پرورش با بسترسازی مناسب برای ارتقاء کیفیت عملکرد با تأکید بر توانمندسازی می‌توانند عملکرد آموزش و پرورش را بهبود بخشند.

مسئولان آموزش و پرورش قلمرو پژوهش می‌توانند با همکاری مراکز علمی - پژوهشی نظیر انجمن‌های علمی به برقراری تعاملات دانش و به روز نگه داشتن دانش گروه‌های آموزشی خود و تشویق آنان جهت مشارکت در پژوهش‌های دانش محور در راستای بهبود و ارتقاء نقش خود را فراهم آورند.

پیشنهاد می‌شود که گروه‌های آموزشی وظایف و فعالیت‌های نظارتی خود را حول نیازهای معلمان ترتیب داده و همواره به بررسی عملکرد خود و تطبیق آن با این نیازها بپردازند، تا از این طریق زمینه توانمند کردن معلمان و ارتقای کیفیت عملکرد آنان را فراهم آورند.

ضروری است که قبل از انتصاب و شروع به کار گروه‌های آموزشی برنامه‌های آموزشی ویژه‌ای جهت آماده‌سازی و آشنایی آنان با حوزه فعالیت خود و وظایف محوله در نظر گرفته شده و با کم کردن حجم کارهای اداری گروه‌های آموزشی، فرصت بیشتری برای فعالیت‌های آموزشی وی در حیطه کمک‌رسانی به معلمان فراهم گردد. تشویق گروه‌های آموزشی به بهسازی و توسعه حرفه‌ای خود از طریق دسترسی آسان آنان به منابع اطلاعاتی و وارد نمودن آنان در حوزه پژوهشی مرتبط با فعالیت‌های نظارتی نقش عمده‌ای در موفقیت فرایند نظارت و راهنمایی آموزشی ایفا می‌نماید.

## منابع

- سیحانی جو، حیاتعلی (۱۳۸۲). بررسی تأثیر عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی مدیران بر پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان در دبیرستان‌های روزانه شهرستان شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی.
- شیخ داری، هما (۱۳۸۲). ارزشیابی عملکرد گروه‌های آموزشی بر اساس شرح وظایف آن در منطقه شاهین شهر سال تحصیلی ۸۱-۸۲ اصفهان، تهران: پژوهش، سازمان آموزش و پرورش.
- زرانی نژاد شیرازی، آیدا (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین خودراهبری یادگیری دانشجویان با ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد فیروزآباد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.
- خانعلیزاده، رقیه؛ کردنائیچ، اسدا...؛ فانی، علی اصغر و مشبکی، اصغر (۱۳۸۹). رابطه بین توانمندسازی و یادگیری سازمانی (مورد مطالعه: دانشگاه تربیت مدرس). پژوهش‌نامه مدیریت تحول، ۲ (۳)، ۴۵-۲۰.
- Ayupp, K., & Chung Th. H. (۲۰۱۰). Empowerment: Hotel Employees' Perspective. *Journal of Industrial Engineering and Management*, ۳(۳), ۵۶۱-۵۷۵.
- Back, K. & Baruch, S. (۲۰۰۷). Working Orders in Limit-Order Markets and Floor Exchanges, *Journal of Finance*, ۶۲, ۱۵۸۹-۱۶۲۱.
- Beach, D. M., & Reinhartz, J. (۲۰۰۰). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Blanchard, K. H., Carlos, J. P., & Randolph, A. (۲۰۰۳). *Empowerment Take More Than One Minute*, Barret-Koehler: Sanfrancisco.
- Bogler, R., & Somech, A. (۲۰۰۴). Influence of Teacher Empowerment on Teachers' Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior in Schools. *Teaching and Teacher Education*, ۲۰, ۲۷۷-۲۸۹.
- Chang, L. Ch. & Liu, Ch. H. (۲۰۰۸). Employee Empowerment, Innovative Behavior and Job Productivity of Public Health Nurses: A Cross-

روابط ساختاری نقش گروه‌های آموزشی با کیفیت... ۲۰

Sectional Questionnaire Survey. *International Journal of Nursing Studies*, ۴۵, ۱۴۴۲-۱۴۴۸.

Darby, J. (۲۰۰۶). The Effects of the Elective or Required Status of Courses on Student Evaluations. *Journal of Vocational Education and Training*, ۵۸, ۱۹-۲۹.

Garrison, D. R., & Anderson, T. (۲۰۰۳). *Learning in the ۲۱st Century: A Framework for Research and Practice*. London: Routledge/Falmer.

Heine, R., & Maddox, E. (۲۰۰۸). Student Perceptions of the Faculty Course Evaluation Process: An Explanatory Study, *Proceedings of ASBBS*, ۱۵(۱).

Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (۲۰۱۰). 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)* ۴ (۱), ۱۶-۳۴.

Hoy, W. K., & Miskle, C. G. (۲۰۰۸). *Educational Administration*. New York: Graw Hill Companies. Seventh Edition.

Jiang, J. Y., Sun, L. Y., & Kenneth, S. L. (۲۰۱۱). 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*, ۲۸(۳).

Laschiger, K. S., & Finegan, J. (۲۰۰۵). *Using Empowerment to Build Trust and Respect in the Workplace*, *Nosecone*, ۲۳(۱), ۶-۱۳.

Lippin, T. M. (۲۰۰۱). *Empowerment Base Health and Safety Training & Development*, Alexandria: ۵(۷), ۵۴.

Oliva, P. F., & Pawlas, G. E. (۲۰۰۴). *Supervision for today's Schools*, (۷th Ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Savage, S. (۲۰۰۱). Empowerment, Available, Available. (<http://Faculty.Valencia .CC.US>).

Spritzer, G. (۱۹۹۵). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement and Validation, *the Academy of Management Journal*, ۳۸(۵), ۱۴۴۲-۱۴۶۵.

روابط ساختاری نقش گروه‌های آموزشی با کیفیت... \_\_\_\_\_ ۲۱

Wiles, J., & Bondi, J. (۲۰۰۰). *Supervision: A guide to Practice, (۵th Ed.)*.  
Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Zepeda, S. J. (۲۰۰۷). *Instructional Supervision: Applying Tools and Concepts*  
(۲nd Ed.). NY: Eye on Education.

