

رابطه‌ی ساختاری نقش گروه‌های آموزشی با کیفیت عملکرد معلمان

سکینه جعفری* حسین دامغانیان** فاطمه عبدشریفی***

دانشگاه سمنان دانشگاه شیراز

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، رابطه‌ی ساختاری نقش گروه‌های آموزشی با کیفیت عملکرد معلمان دبیرستان‌های شهر یاسوج بود. پژوهش حاضر با توجه به هدف، کاربردی و با توجه به نحوه‌ی گردآوری داده‌ها از نوع تحقیقات توصیفی-همبستگی محسوب می‌شود. جامعه‌ی آماری شامل تمامی معلمان دبیرستان‌های شهر یاسوج در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بودند؛ که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای تعداد ۲۰۱ نفر از معلمان (۱۱۱ نفر) معلم مرد و (۹۰ نفر) معلم زن به عنوان نمونه انتخاب شدند. با استفاده از ابزارهای نقش گروه‌های آموزشی و کیفیت عملکرد معلمان داده‌ها گردآوری شد. برای بررسی پایایی این ابزارها از آلفای کرونباخ استفاده شد. داده‌ها با مدل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و LISREL تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که از دیدگاه معلمان، رهبری گروه و ارتباطات بالاترین میانگین را به خود اختصاص داده‌اند. بین ابعاد نقش گروه‌های آموزشی (هماهنگ‌کننده، مشاور، رهبر گروه و ارزیاب) با ابعاد کیفیت عملکرد (نقش حرفه‌ای، ارتباطات، مدیریت ارائه‌ی دروس، تدریس و هدایت، شایستگی فرهنگی، نظارت و تضمین کیفیت تدریس، کیفیت بازخورد، تکالیف، مدیریت کلاس) رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. نقش‌های هماهنگ‌کننده، مشاور، رهبر و ارزیاب گروه‌های آموزشی پیش‌بینی کننده‌ی معناداری کیفیت عملکرد معلمان می‌باشد.

گروه‌های آموزشی با ایفای نقش‌های هماهنگ‌کننده، مشاور، رهبر گروه و ارزیاب می‌توانند به طور مستقیم کیفیت عملکرد معلمان را تحت تأثیر قرار دهند.

واژه‌های کلیدی: نقش گروه‌های آموزشی، کیفیت عملکرد، معلمان

* استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان (نویسنده‌ی مسؤول) Sjafari.105@semnan.ac.ir

** دانشیار دانشکده اقتصاد و مدیریت، دانشگاه سمنان hdamghanian87@gmail.com

*** دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز f.abdesharifi@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۹۴/۱۲/۲۴

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۴/۱۲/۸

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۷/۶

مقدمه

دوران نوین در جهان آن‌چنان با شتاب به سمت پیشرفت، تغییر و تحول در عرصه‌های گوناگون در حرکت است که زندگی انسان‌ها و مناسبات بین آن‌ها را به‌طور عمیق تحت تأثیر قرار داده است. یکی از بنیادی‌ترین اقدامات دولت‌های جهان در همگامی با پیشرفت و توسعه‌ی جهانی تغییر نگرش به آموزش کشور در سطوح متفاوت و تربیت نسلی جدید و نواندیش برای جامعه است. امروزه تربیت نیروی انسانی توانمند و مؤثر از زیرساخت‌های مهم توسعه و پیشرفت محسوب می‌شود. نظام آموزش کشور ما نیز برای هماهنگی با این دگرگونی‌ها و مواجهه با چالش‌های برآمده از آن‌ها نیازمند تغییر و تحول است (بذرافشان‌مقدم، شوقی و رحمان‌خواه، ۱۳۹۴). در این راستا برای دستیابی به آموزش و پرورشی مطلوب و هدفمند متناسب با تغییر و تحولات جهانی، 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 به‌کارگیری ابزارها و روش‌های جدید، فراهم آورد تا ضمن پاسخ‌گویی به نیازها، مشکلات و تقاضاهای موجود، به نتایج و کیفیت بهتر و غنی‌تر آموزشی دست یافت (گاریسون و اندرسون^۱، ۲۰۰۳؛ سبحانی‌نیا، ۱۳۸۲؛ شیخ‌دارایی، ۱۳۸۲).

صاحب‌نظران معتقدند کیفیت و اثربخشی در آموزش و پرورش، نیازمند وجود یک نظام نظارت و راهنمایی آموزشی^۲ در همه‌ی زمینه‌های مرتبط با فرآیندهای یاددهی - یادگیری است. این نیاز به‌ویژه زمانی بیش‌تر می‌شود که آموزش و پرورش دستخوش تغییرات و تحولات بنیادی است، زیرا نظارت و راهنمایی آموزشی در هدایت و بهسازی فرآیندهای یاددهی - یادگیری و ایجاد تغییرات مطلوب در نظام‌های آموزشی نقش اساسی ایفا می‌کند (اولیوا و پاولز^۳، ۲۰۰۴). در این راستا، عملکرد گروه‌های آموزشی فعال در حوزه‌ی نظارت و راهنمایی آموزشی، به‌عنوان بخشی از برنامه‌های تضمین کیفیت و اثربخشی آموزش و پرورش در جهت بهسازی و رشد حرفه‌ای معلمان محسوب می‌شود.

براساس دستورالعمل گروه‌های آموزشی (۱۳۷۷)، گروه‌های آموزشی مجموعه‌ای از مدرسان یک دوره‌ی تحصیلی در سطح استان یا منطقه‌ی آموزشی هستند، که متخصص رشته‌ی خود و عامل و ناظر ارتقای کیفیت‌بخشی آموزشی و پرورشی در مدارس، جهت رسیدگی به امور مختلف آموزشی از قبیل بهبود روش‌های تدریس، رفع مشکلات و ابهامات درسی، تبادل تجربه و بررسی

1 - Garison & Anderson
2 - Instructional Supervision
3 - Oliva&Pawlas

مشکلات فراگیران و قطب توانمندسازی نیروی انسانی می‌باشند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۷). گروه‌های آموزشی به‌منزله‌ی نهادهای علمی و آموزشی برای نظارت و راهنمایی تعلیماتی یکی از مهم‌ترین عناصر مؤثر در کارآمدی و اثربخشی نظام آموزشی محسوب می‌شوند. رسالت اصلی این گروه‌ها به‌منزله‌ی یکی از ارکان ستادی آموزش و پرورش، ارتقای توانمندی علمی، آموزشی و تربیتی معلمان و بهبود کیفیت عملکرد آنان می‌باشد (اولیوا و پاولز، ۲۰۰۴؛ یونس، یونس و ایشاک^۱، ۲۰۱۲).

در نظام‌های آموزشی اغلب کشورها، هدف از قرار دادن نقش نظارت و راهنمایی آموزشی به‌طور رسمی، حل و فصل مسائل و مشکلات آموزشی معلمان، فرآیند تدریس و یادگیری و ارتقای کیفیت عملکرد آنان است (چانگ و لیو^۲، ۲۰۰۸)؛ بنابراین عملکرد گروه‌های آموزشی در زمینه‌ی ارائه خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی به معلمان، راهی برای رشد و بهسازی حرفه‌ای آن‌ها در جهت دستیابی به مطلوبیت‌های اساسی (چشم‌انداز، رسالت، ارزش، اهداف و ...) آموزش و پرورش، یعنی افزایش کیفیت عملکرد معلمان از طریق بهبود و بهسازی نقش حرفه‌ای^۳؛ چگونگی پرداختن معلم به سازمان‌دهی محتوای آموزشی، روش تدریس، مشاور و خدمت‌رسانی به فراگیر و فعالیت‌های علمی آنان (تراورز و همکاران^۴، ۱۹۹۳)؛ ارتباطات^۵؛ شناسایی نقاط قوت و ضعف فراگیران و تسهیل یادگیری آنان و برقراری ارتباطات کلامی و غیرکلامی مناسب با فراگیران (تاوبر^۶، ۱۹۹۵؛ دانیلسون^۷، ۱۹۹۷)؛ مدیریت ارائه‌ی دروس^۸؛ ارائه‌ی محتوای دروس با استفاده از ابزارهای ارتباطی مناسب (آسکو و لودج^۹، ۲۰۰۰؛ کلارک^{۱۰}، ۲۰۰۰)؛ تدریس و هدایت^{۱۱}؛ کمک به فراگیر برای به فعلیت رساندن پتانسیل‌های بالقوه‌ی خود (آسکو و لودج، ۲۰۰۰؛ وایلز و باندی^{۱۲}، ۲۰۰۰)؛ شایستگی فرهنگی^{۱۳}؛ توانایی درک و برقراری ارتباط با فراگیران از فرهنگ‌های مختلف (بیچ و رین هارتز^{۱۴}، ۲۰۰۰؛ کارلی^{۱۵}، ۲۰۰۱)؛ نظارت و تضمین کیفیت تدریس^{۱۶}؛ نظارت بر جریان یادگیری فراگیران، به‌منظور اخذ تصمیم‌های آموزشی لازم و ارائه‌ی بازخورد مناسب به آنان

-
- 1- Yunus, Yunus & Ishak
 - 2- Chang & Liu
 - 3- Professional Role
 - 4- Travers & et al
 - 5- Relationships
 - 6- Tauber
 - 7- Danielson
 - 8- Management of Course
 - 9- Askew & Lodge
 - 10- Clark
 - 11- Teaching- Coaching
 - 12- Wiles & Bondi
 - 13- Cultural Competency
 - 14- Beach & Reinhartz
 - 15- Curly
 - 16- Monitors and Ensures Quality Education

(دانی^۱، ۲۰۰۳؛ دیلر و مول^۲، ۲۰۰۵)؛ کیفیت بازخورد^۳: پذیرش دیدگاه‌ها و انتقادات و پیشنهاد راه‌حل‌های مناسب به‌منظور بهبود عملکرد آموزشی فراگیران (آیید، کینگ، سیمس و اش^۴، ۲۰۰۷)؛ تکالیف^۵: فراهم آوردن موقعیت و فرصت‌های مناسب برای فراگیران در راستای تقویت دانش و گسترش مهارت‌های آنان (افوف و والش^۶، ۲۰۰۷)؛ مدیریت کلاس^۷: استفاده از تدابیر و روش‌های مورد نیاز برای ایجاد و حفظ محیط آموزشی قابل‌اعتماد برای یاددهی - یادگیری (زپیدا^۸، ۲۰۰۷) و به‌تبع آن موجب رشد یادگیری و کیفیت آموزشی دانش‌آموزان و هم‌چنین توسعه‌ی نظام آموزشی کشور است (هیسمان اوغلو و هیسمان اوغلو^۹، ۲۰۱۰).

از سوی دیگر آموزش و پرورش برای برخورداری از کیفیت بهتر، ساختارهای کارآمدتر و قابلیت‌های بیش‌تر برای گسترش یادگیری، ترویج دانش، توسعه‌ی پژوهش، تولید علم و ارتباط مؤثر با جامعه برای بهسازی مداوم فرآیند آموزش، توانمندسازی نیروی انسانی و خودنوسازی (سرکارآرانی، ۱۳۸۸ به نقل از جعفری و عبدشرفی، ۱۳۹۳)، نیازمند استفاده از قابلیت‌های نیروی انسانی خود از جمله گروه‌های آموزشی می‌باشد. از نظر اولیوا و پاولز (۲۰۰۴) نقش گروه‌های آموزشی ارائه‌ی 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 هماهنگ‌کننده^{۱۰}، مشاور^{۱۱}، رهبر گروه^{۱۲} و ارزیاب^{۱۳} مطرح می‌سازند. آنچه مسلم است آن است که وظیفه‌ی اصلی گروه‌های آموزشی ایجاد سیستمی است که طی آن مسئولیت‌های تعیین‌شده‌ی سازمان آموزش و پرورش به نحو مطلوبی انجام شوند. کوتیرده و یونس^{۱۴} (۲۰۱۴) معتقدند که گروه‌های آموزشی به‌عنوان یک کاتالیزور، نقش تسهیل‌کننده و بهبوددهنده‌ی مجموعه فعالیت‌های مختلف آموزشی (ورودی، فرآیند، خروجی) را بر عهده دارند و از این طریق باعث به وجود آمدن یک نظام آموزشی مؤثر، بادوام و با کیفیت می‌شوند.

-
- 1- Downey
 - 2- Diller & Moule
 - 3- Quality of Feedback
 - 4- Ibid, King, Sims & Osher
 - 5- Task
 - 6- Affouf & Walsh
 - 7- Classroom Management
 - 8- Zepeda
 - 9- Hismanoglu & Hismanoglu
 - 10- Coordinator
 - 11- Group Leader
 - 12- Consultant
 - 13- Evaluator
 - 14- Kotirde & Yunos

گروه‌های آموزشی به‌عنوان مجامع آموزشی، پرورشی و پژوهشی با این اندیشه به‌وجود آمده است که ضمن برقراری ارتباط سازنده بین معلمان، زمینه‌ی استفاده از تجارب و اطلاعات علمی و فنی و آموزشی در روش‌های تدریس، گسترش اطلاعات تخصصی، کاربرد وسایل آموزشی و کمک آموزشی، بهره‌گیری صحیح از وسایل و امکانات سمعی و بصری، به‌کارگیری اصول و روش‌های صحیح ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، تقویت زمینه‌ی پژوهش، تحقیق و بررسی علل و افت تحصیلی و مسائل و مشکلات آموزشی و پرورشی دانش‌آموزان و درنهایت با بهره‌گیری از اطلاعات روان‌شناسی و ایجاد رقابت سالم بین معلمان، آنان را در جهت بهبود کیفیت عملکرد از جمله کیفیت آموزشی و پرورشی آماده نمایند. با نگاهی گذرا بر رویکردهای مطرح‌شده می‌توان به نقش و جایگاهی که برای این مجموعه تعریف و پیش‌بینی شده پی برده و اهمیت وجود آنان را به خوبی دریافت. برای تحقق این فعالیت‌ها و برنامه‌ها نیاز است تلاشی همگانی، مستمر و فراگیر از طرف عوامل مختلف در نظام آموزشی صورت گیرد تا مجموعه‌ی فوق بتواند بیش‌تر به اهداف خود نائل شود و تأثیر مثبت و بیش‌تری در جهت بهبود کیفیت عملکرد معلمان و به‌تبع آن کیفیت آموزش بگذارد. با توجه به انتظارات و موارد فوق‌الذکر و لزوم ترویج و کاربرد آن‌ها و تأثیرات زیادی که هر یک از این موارد دارند باید به بحث عملکرد آموزشی معلمان و عوامل مؤثر بر آن توجه نمود، زیرا بیش‌ترین تأثیر گروه‌های آموزشی به‌طور مستقیم بر ابعاد مختلف عملکرد آموزشی معلمان می‌باشد. از سوی دیگر معلمان به دلیل نقش و اهمیتی که در فرآیند تعلیم و تربیت دارند، از ارکان اصلی آموزش و پرورش به‌شمار می‌روند؛ بنابراین آشنایی معلمان با وظایفی چون نقش حرفه‌ای، ارتباطات، مدیریت ارائه‌ی دروس، تدریس و هدایت، شایستگی فرهنگی، نظارت و تضمین کیفیت تدریس، بازخورد، تکالیف، مدیریت کلاس از جمله عواملی هستند که نقش گروه‌های آموزشی در راستای بهبود عملکرد معلمان را در برنامه‌ریزی آموزش و پرورش و بهینه‌سازی تعلیم و تربیت توجیه می‌کند.

با رویداشت به پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه‌ی متغیرهای پژوهش حاضر، به‌نظر می‌رسد که نقش گروه‌های آموزشی در کیفیت عملکرد معلمان با اهمیت است و باعث افزایش دانش و بهبود کیفیت تدریس و هم‌چنین رضایت آنان می‌گردد (داربی^۱ ۲۰۰۶؛ عبدو احمد المخلافی و ناجی^۲، ۲۰۱۳). شریدن^۳ (۱۹۹۲) در پژوهشی در ارتباط با عوامل مؤثر بر عدم اثربخشی نظارت و راهنمایی، به ناتوانی گروه‌های آموزشی در برقراری ارتباطات مناسب با مخاطبان به‌عنوان یکی از عوامل مهم اشاره نمود. نتایج پژوهش ال‌مقیدی^۴ (۱۹۹۷) نشان داد که تفاوت معناداری بین نظرات معلمان و

1- Darby

2- Abdu Ahmad Al-Mekhlafi & Naji

3- Sheridan et al.

4- Al-Mughaidi

گروه‌های آموزشی نسبت به فعالیت‌های نظارتی در زمینه‌ی نقش رهبری وجود دارد. در این رابطه، گروه‌های آموزشی نسبت به معلمان دیدگاه مثبت‌تری درباره‌ی این فعالیت‌ها داشتند. نتایج پژوهش عبدالکریم^۱ (۲۰۰۱) نشان داد که بین معلمان و گروه‌های آموزشی در ارتباط با ادراک آنان از فعالیت‌های نظارتی صورت گرفته توسط گروه‌های آموزشی در مدارس تفاوت معناداری وجود دارد. به‌طور کلی، در این پژوهش گروه‌های آموزشی نسبت به معلمان نظرات مثبت‌تری درباره‌ی فعالیت‌های نظارتی خود داشتند. در همین رابطه، نتایج نشان داد که تفاوت معناداری در ادراک از وضعیت موجود و مطلوب فعالیت‌های نظارتی از سوی معلمان و نیز گروه‌های آموزشی با توجه به مدرک تحصیلی آنان وجود نداشت. اضافه بر آن، یافته‌های پژوهش حاکی از عدم تفاوت معنادار در ادراک (هم وضع موجود و هم وضع مطلوب) بر اساس دوره‌ی تحصیلی بود. هیسمن اوغلو و همکاران (۲۰۱۰) در مطالعه‌ی خود نشان دادند گروه‌های آموزشی نقاط قوت عملکرد معلمان زبان انگلیسی را مشخص و برجسته نموده و آنان را به تأمل درباره‌ی نقاط ضعف خود تشویق و راه‌حلی را جهت رفع آن‌ها ارائه داده‌اند. در این راستا ایژا دانکین و دامینا^۲ (۲۰۱۴) به این نتایج دست یافتند که گروه‌های آموزشی نباید نقش صرفاً نظارتی داشته باشند، بلکه باید به شناسایی نقاط ضعف معلمان بپردازند و آنان را در جهت برطرف کردن این نقاط ضعف و بهبود نقش حرفه‌ای خود و کسب مهارت‌های لازم در تدریس یاری رسانند. برخی دیگر نیز دریافتند که بازخورد دادن به معلمان از سوی گروه‌های آموزشی باعث افزایش خودکارآمدی آنان می‌شود و این افزایش خودکارآمدی در بین معلمان زن و مرد تفاوت ندارد؛ اما معلمان در هر دو گروه ترجیح می‌دهند که این بازخورد را به‌صورت غیررسمی دریافت کنند (مطلب‌زاده، افشار و محمدزاده، ۲۰۱۳). هم‌چنین نتایج پژوهش‌های هیکی، کلی و لوین^۳ (۲۰۱۴) و قوی‌فکر و ابراهیمی (۲۰۱۴) حاکی از آن است که گروه‌های آموزشی با ایفای نقش مؤثر خود و پشتیبانی و راهنمایی می‌توانند باعث بهبود عملکرد شغلی معلمان در تدریس و یادگیری گردند.

به‌طور کلی نتایج پژوهش‌های فوق حاکی از اهمیت نقش گروه‌های آموزشی بر کیفیت عملکرد معلمان می‌باشد و از این‌رو توجه مسئولان و مدیران سازمان آموزش و پرورش را به خود جلب کرده است و عدم تناسب نقش گروه‌های آموزشی بر کیفیت عملکرد معلمان، موجب اتلاف انرژی و استعداد معلمان شده و به‌جای این‌که عوامل تولید و نیروی انسانی با ترکیب مناسب و معقول در جهت تحقق مطلوبیت‌های اساسی نظام آموزشی حرکت کنند، درجا می‌زنند و سرمایه‌ی انسانی و

1- Abdulkareem

2- Esia-Donkoh&Dwamena

3- Hickie, Kelly&Lewin

فیزیکی را به هدر می‌دهند. لذا پژوهش، در خصوص سنجش میزان کیفیت عملکرد معلمان و تأثیرپذیری آن از نقش گروه‌های آموزشی در آموزش و پرورش امری ضروری 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، پذیرش مسؤلیت، حمایت و مشارکت فعال تمامی اعضای نظام آموزشی و شناخت نقش گروه‌های آموزشی و حمایت همه‌جانبه از آنان در راستای ایجاد توسعه‌ی مطلوب عملکرد معلمان و اثربخشی مؤسسات آموزشی می‌باشد. بر این اساس و با توجه به هدف پژوهش، فرضیه‌های زیر مطرح و آزمون شد:

۱. نقش هماهنگ‌کننده‌ی گروه‌های آموزشی، پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار کیفیت عملکرد معلمان می‌باشد.
 ۲. نقش مشاور گروه‌های آموزشی، پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار کیفیت عملکرد معلمان می‌باشد.
 ۳. نقش رهبر گروه‌های آموزشی، پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار کیفیت عملکرد معلمان می‌باشد.
 ۴. نقش ارزیاب گروه‌های آموزشی، پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار کیفیت عملکرد معلمان می‌باشد.
- با توجه به آنچه مطرح گردید و بررسی پیشینه‌ی پژوهش و اهمیت نقش گروه‌های آموزشی و کیفیت عملکرد معلمان در موفقیت آموزش و پرورش جهت دستیابی به مطلوبیت‌های آموزشی و سازمانی، در این پژوهش مدل فرضی از روابط ساختاری بین نقش گروه‌های آموزشی با کیفیت عملکرد معلمان در نظر گرفته شد. در مدل مفهومی ارائه شده در شکل (۱) نقش گروه‌های آموزشی شامل نقش‌های هماهنگ‌کننده، مشاور، رهبر و ارزیاب به‌عنوان متغیر مستقل و عملکرد معلمان به‌عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده است تا با توجه به نتایج پژوهش پیشنهادهایی برای توسعه‌ی نقش‌های گروه‌های آموزشی و به‌تبع آن بهبود عملکرد معلمان و هم‌چنین توانمندسازی دانش‌آموزان که مهره‌ی اصلی آموزش و پرورش به‌شمار می‌آیند، ارائه گردد.



شکل ۱- مدل مفهومی اثر نقش گروه‌های آموزشی بر کیفیت عملکرد معلمان

روش پژوهش

با توجه به این‌که پژوهش حاضر به ارائه‌ی مدل ساختاری نقش گروه‌های آموزشی با کیفیت عملکرد معلمان در دبیرستان‌های شهر یاسوج در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ می‌پردازد، روش پژوهش مورد استفاده از نظر هدف کاربردی و با توجه به نحوه‌ی گردآوری داده‌ها از نوع تحقیقات توصیفی - همبستگی می‌باشد.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه‌ی آماری این پژوهش، شامل تمام معلمان دبیرستان‌های شهر یاسوج بودند که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به خدمت و در کلاس‌های ضمن خدمت شرکت داشتند. ۲۰۱ نفر از آنان به شیوه‌ی نمونه‌گیری طبقه‌ای بر حسب جنسیت و مدرک تحصیلی به‌عنوان نمونه‌ی پژوهش انتخاب شدند. از بین ۲۰۱ نمونه آماری، ۱۴۶ نفر معادل ۷۲/۶٪ معلم مرد، ۵۵ نفر معادل ۲۷/۴٪ معلم زن بودند. همچنین ۷ نفر (معادل با ۳/۵٪) از معلمان دارای مدرک تحصیلی دیپلم؛ ۵۶ نفر (معادل با ۲۷/۹٪) دارای مدرک تحصیلی فوق‌دیپلم، ۹۳ نفر (معادل با ۴۶/۳٪) دارای مدرک تحصیلی کارشناسی و ۴۵ نفر (معادل با ۲۲/۴٪) دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد و بالاتر بودند.

ابزارهای پژوهش

در پژوهش حاضر برای اندازه‌گیری متغیرها از دو ابزار استفاده شده است:

۱- پرسش‌نامه‌ی نقش گروه‌های آموزشی: به‌منظور سنجش نقش گروه‌های آموزشی، از پرسش‌نامه‌ی نقش گروه‌های آموزشی اولیوا و پاولز (۲۰۰۴) مشتمل بر ۴۰ گویه استفاده شده است. این پرسش‌نامه به‌صورت طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای از خیلی کم (۱) تا خیلی زیاد (۵) درجه‌بندی شده است. پرسش‌نامه‌ی 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 به‌کارگیری روش‌های مختلف ارزشیابی شامل مشاهده، ارزشیابی گروهی و خودارزیابی کمک می‌کنند) می‌باشد. اعتبار ابعاد این پرسش‌نامه توسط اولیوا و پاولز (۲۰۰۴) به روش آلفای کرونباخ به ترتیب نقش هماهنگ‌کننده (۰/۸۸)؛ مشاور (۰/۹۰)؛ رهبر گروه (۰/۸۸) ارزیاب (۰/۸۷) گزارش شده است. در این پژوهش از زیر مقیاس‌های هماهنگ‌کننده؛ مشاور؛ رهبر گروه و ارزیاب به ترتیب با ضریب آلفای کرونباخ (۰/۹۶)، (۰/۹۷)، (۰/۹۶)، (۰/۹۵) استفاده شده است.

۲- پرسش‌نامه‌ی کیفیت عملکرد: در پژوهش حاضر برای سنجش کیفیت عملکرد معلمان، از پرسش‌نامه‌ی کیفیت عملکرد زرانی (۱۳۹۱) که بر اساس مدل (سیمون، ۲۰۱۲؛ وانگ و فیتزسیمونز، ۲۰۰۸) تهیه شده است، استفاده شد. این مقیاس مشتمل بر ۴۰ گویه می‌باشد که پاسخ‌ها به صورت طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی شده است. مقیاس کیفیت عملکرد شامل زیرمقیاس‌های نقش حرفه‌ای (با راهنمایی گروه‌های آموزشی وظیفه‌ی خود را به‌عنوان معلم، هدایت‌کننده، مشاور، مدیر و محقق انجام می‌دهم)؛ ارتباطات (با راهنمایی گروه‌های آموزشی فرصت کافی برای دانش‌آموزان فراهم می‌کنم تا آنان پرسش‌ها، پیشنهاد و عقاید خود را مطرح سازند)؛ مدیریت ارائه‌ی دروس (با راهنمایی گروه‌های آموزشی در تدریس از مسائل ساده به‌سوی مسائل پیچیده پیش می‌روم) تدریس و هدایت (با راهنمایی گروه‌های آموزشی محتوای دروس جدید را بر مبنای اطلاعات دروس قبلی ارائه می‌کنم)؛ شایستگی فرهنگی (با راهنمایی گروه‌های آموزشی فرصت یادگیری فرهنگ‌های مختلف را برای دانش‌آموزان تسهیل می‌کنم)؛ نظارت و تضمین کیفیت تدریس (با راهنمایی گروه‌های آموزشی بر پیشرفت، یادگیری و مشارکت دانش‌آموزان در طول تدریس نظارت می‌کنم)؛ کیفیت بازخورد (با راهنمایی گروه‌های آموزشی بازخورد فوری و مناسبی به کار و رفتار دانش‌آموزان ارائه می‌دهم)؛ تکالیف (با راهنمایی گروه‌های آموزشی تکالیف و دروس ارائه شده در کلاس درس، چالش برانگیز می‌باشد)؛ مدیریت کلاس (با راهنمایی گروه‌های آموزشی قوانین و مقررات کلاسی را در ابتدای ترم تعریف می‌کنم). می‌باشد. اعتبار ابعاد این پرسش‌نامه توسط زرانی (۱۳۹۱) به روش آلفای کرونباخ به ترتیب نقش حرفه‌ای (۰/۸۰)؛ ارتباطات (۰/۷۶)؛ مدیریت ارائه‌ی 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 ارائه‌ی 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.

یافته‌ها

برای محاسبه‌ی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای نقش گروه‌های آموزشی (هماهنگ‌کننده، مشاور، رهبر، ارزیاب) و کیفیت عملکرد معلمان (نقش حرفه‌ای، ارتباطات، مدیریت ارائه‌ی دروس، تدریس و فعالیت، شایستگی فرهنگی، نظارت و تضمین کیفیت تدریس، کیفیت بازخورد، تکالیف، مدیریت کلاس) از آمار توصیفی و به‌منظور محاسبه‌ی میزان همبستگی بین متغیرهای

پژوهش از آزمون همبستگی استفاده شده است (جدول ۱). در نمونه‌ی مورد مطالعه میانگین ارتباطات ($M = ۴/۲۳$) در یک بازه‌ی ۵ درجه‌ای نشان می‌دهد که معلمان ارتباطات را در سطح بالای متوسط ارزیابی کرده‌اند. الگوی مشابهی در مورد مدیریت ارائه‌ی دروس ($M = ۴/۱۳$) مشاهده می‌شود. یافته‌ی دیگر حاکی از آن است که میانگین رهبری گروهی ($M = ۳/۵۷$) است که در یک بازه‌ی ۵ درجه‌ای بالاتر از حد متوسط می‌باشد و الگوی مشابه‌ای در مورد نقش‌های هماهنگ‌کننده، ارزیاب و مشاور وجود دارد. همچنین نتایج به دست آمده حاکی از آن است که بین اکثر ابعاد کیفیت عملکرد با ابعاد نقش گروه‌های آموزشی همبستگی معناداری وجود دارد.

جدول ۱- میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی متقابل متغیرهای پژوهش

متغیر	(۱)	(۲)	(۳)	(۴)	(۵)	(۶)	(۷)	(۸)	(۹)	(۱۰)	(۱۱)	(۱۲)	(۱۳)
۱. نقش حرفه‌ای	-												
۲. ارتباطات	۰/۸۶ ^{**}	-											
۳. مدیریت ارائه‌ی دروس	۰/۸۱ ^{**}	۰/۸۰ ^{**}	-										
۴. تدریس و هدایت	۰/۶۷ ^{**}	۰/۸۱ ^{**}	۰/۶۵ ^{**}	-									
۵. شایستگی فرهنگی	۰/۵۷ ^{**}	۰/۵۹ ^{**}	۰/۵۱ ^{**}	۰/۸۶ ^{**}	-								
۶. نظارت کیفیت تدریس	۰/۴۸ ^{**}	۰/۵۳ ^{**}	۰/۵۰ ^{**}	۰/۴۷ ^{**}	۰/۸۰ ^{**}	-							
۷. کیفیت بازخورد	۰/۵۴ ^{**}	۰/۵۶ ^{**}	۰/۴۸ ^{**}	۰/۸۲ ^{**}	۰/۸۴ ^{**}	۰/۸۵ ^{**}	-						
۸. تکالیف	۰/۵۱ ^{**}	۰/۵۸ ^{**}	۰/۴۷ ^{**}	۰/۸۰ ^{**}	۰/۸۳ ^{**}	۰/۸۳ ^{**}	۰/۸۳ ^{**}	-					
۹. مدیریت کلاس	۰/۳۹ ^{**}	۰/۴۲ ^{**}	۰/۴۴ ^{**}	۰/۶۲ ^{**}	۰/۶۳ ^{**}	۰/۶۴ ^{**}	۰/۶۸ ^{**}	۰/۸۳ ^{**}	-				
۱۰. هماهنگ‌کننده	۰/۰۲	۰/۱۶ ^{**}	۰/۰۷	۰/۱۵ ^{**}	۰/۲۱ ^{**}	۰/۱۳	۰/۱۴ ^{**}	۰/۱۲	۰/۰۵	-			
۱۱. مشاور	۰/۰۹	۰/۲۴ ^{**}	۰/۱۲	۰/۲۰ ^{**}	۰/۲۳ ^{**}	۰/۱۶ ^{**}	۰/۱۵ ^{**}	۰/۱۵ ^{**}	۰/۰۱	۰/۰۳	-		
۱۲. رهبر	۰/۰۸	۰/۲۲ ^{**}	۰/۲۰ ^{**}	۰/۱۶ ^{**}	۰/۲۱ ^{**}	۰/۱۲	۰/۱۳ ^{**}	۰/۰۸	۰/۲۳ ^{**}	۰/۰۸	۰/۹۶ ^{**}	-	
۱۳. ارزیاب	۰/۰۶	۰/۲۲ ^{**}	۰/۱۱	۰/۱۶ ^{**}	۰/۲۱ ^{**}	۰/۱۲	۰/۱۳ ^{**}	۰/۰۸	۰/۰۴	۰/۰۸	۰/۹۵ ^{**}	۰/۹۶ ^{**}	-
میانگین	۴/۰۸	۴/۲۳	۴/۱۳	۴/۰۷	۳/۹۹	۴/۰۳	۴/۱۳	۳/۸۰	۳/۹۰	۳/۴۹	۳/۵۷	۳/۵۸	۳/۵۶
انحراف استاندارد	۰/۸۱	۰/۸۵	۰/۸۴	۰/۸۲	۰/۷۵	۰/۸۰	۰/۸۲	۰/۸۰	۰/۷۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۱/۰۳	۱/۰۱

** $P < ۰/۰۰۱$

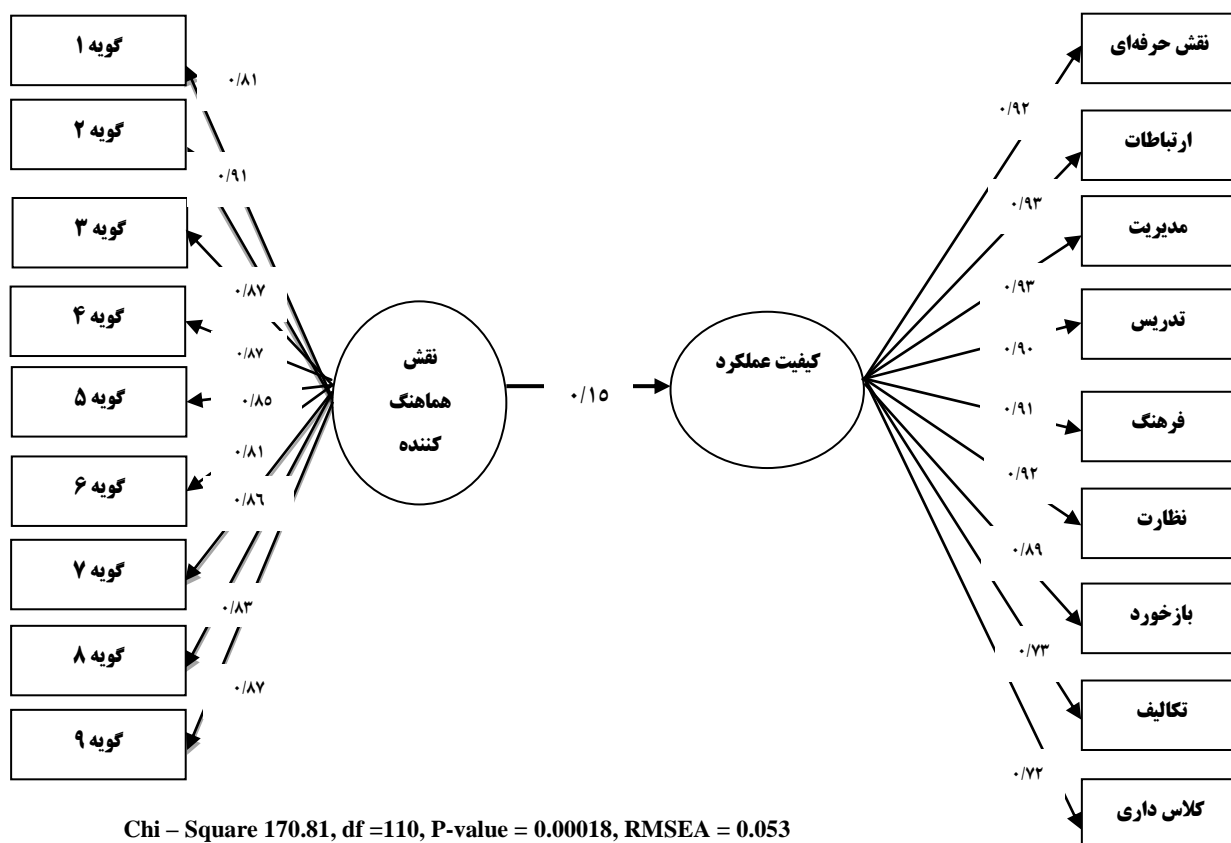
* $P < ۰/۰۵$

پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش

۱- نقش هماهنگ‌کننده‌ی گروه‌های آموزشی پیش‌بینی کننده‌ی معنادار کیفیت عملکرد معلمان می‌باشد.

نتایج به دست آمده از شکل (۲) حاکی از آن است که نقش هماهنگ‌کننده‌ی گروه‌های آموزشی پیش‌بینی کننده‌ی معنادار کیفیت عملکرد معلمان می‌باشد ($\beta = 0.15, p < .05, t = 2.03$). هم‌چنین لازم به ذکر است که مطابق با شکل مذکور، گویه‌ی ۲ که به نقش گروه‌های آموزشی در یاری رساندن به معلمان در نوشتن اهداف کلی و رفتاری در طرح‌های آموزشی می‌پردازد، با بار

عاملی ۰/۹۱ دارای قوی‌ترین قدرت تبیین‌کنندگی این نقش گروه‌های آموزشی می‌باشد. بررسی شاخص‌های برازش مدل حاکی از آن است که مدل نهایی، برازش نسبتاً مناسبی با داده‌ها دارد (جدول ۲).



شکل ۲- مدل نهایی اثر نقش هماهنگ‌کننده‌ی گروه‌های آموزشی بر کیفیت عملکرد در حالت تخمین استاندارد

جدول ۲- شاخص‌های برازندگی مدل نهایی اثر نقش هماهنگ‌کننده‌ی گروه‌های آموزشی

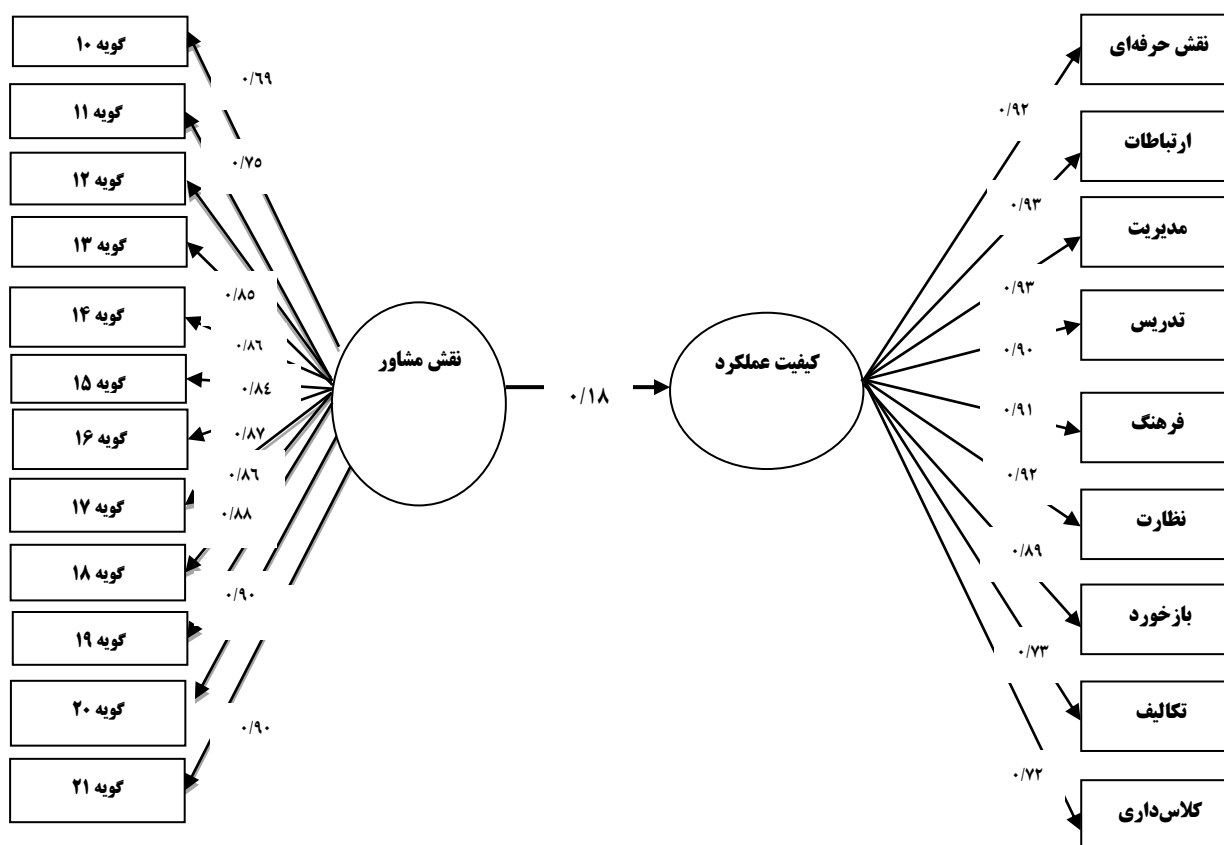
بر کیفیت عملکرد

شاخص برازش	AGFI	GFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA	X ² /df
مقدار مطلوب	> ۰/۸۰	> ۰/۸۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	< ۰/۰۸	< ۳
نتیجه	۰/۸۷	۰/۹۱	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۰۵۳	۱/۵۵

۲- نقش مشاور گروه‌های آموزشی پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار کیفیت عملکرد معلمان می‌باشد.

شکل شماره‌ی (۲) به بررسی نقش مشاور گروه‌های آموزشی بر کیفیت عملکرد معلمان می‌پردازد، نتایج به‌دست آمده حاکی از آن است که نقش مشاور گروه‌های آموزشی پیش‌بینی

کننده‌ی معنادار کیفیت عملکرد معلمان می‌باشد ($\beta = 0.18, p < .05, t = 2.55$). هم‌چنین لازم به ذکر است که مطابق با شکل مذکور، گویه‌ی ۲۰ (که به نقش گروه‌های آموزشی در زمینه‌ی ایجاد و توسعه‌ی مهارت‌های تعامل گروهی معلمان می‌پردازد) با بار عاملی ۰/۹۰ و هم‌چنین گویه‌ی ۲۱ (که به نقش گروه‌های آموزشی در زمینه‌ی کمک به معلمان در شناخت ویژگی‌های شخصیتی و حرفه‌ای خود می‌پردازد) با بار عاملی ۰/۹۰ دارای قوی‌ترین قدرت تبیین‌کنندگی این نقش گروه‌های آموزشی می‌باشد. بررسی شاخص‌های برازش مدل (جدول ۳) حاکی از برازش مطلوب مدل می‌باشند.



Chi – Square 377.74, df = 177, P-value = 0.00018, RMSEA = 0.075

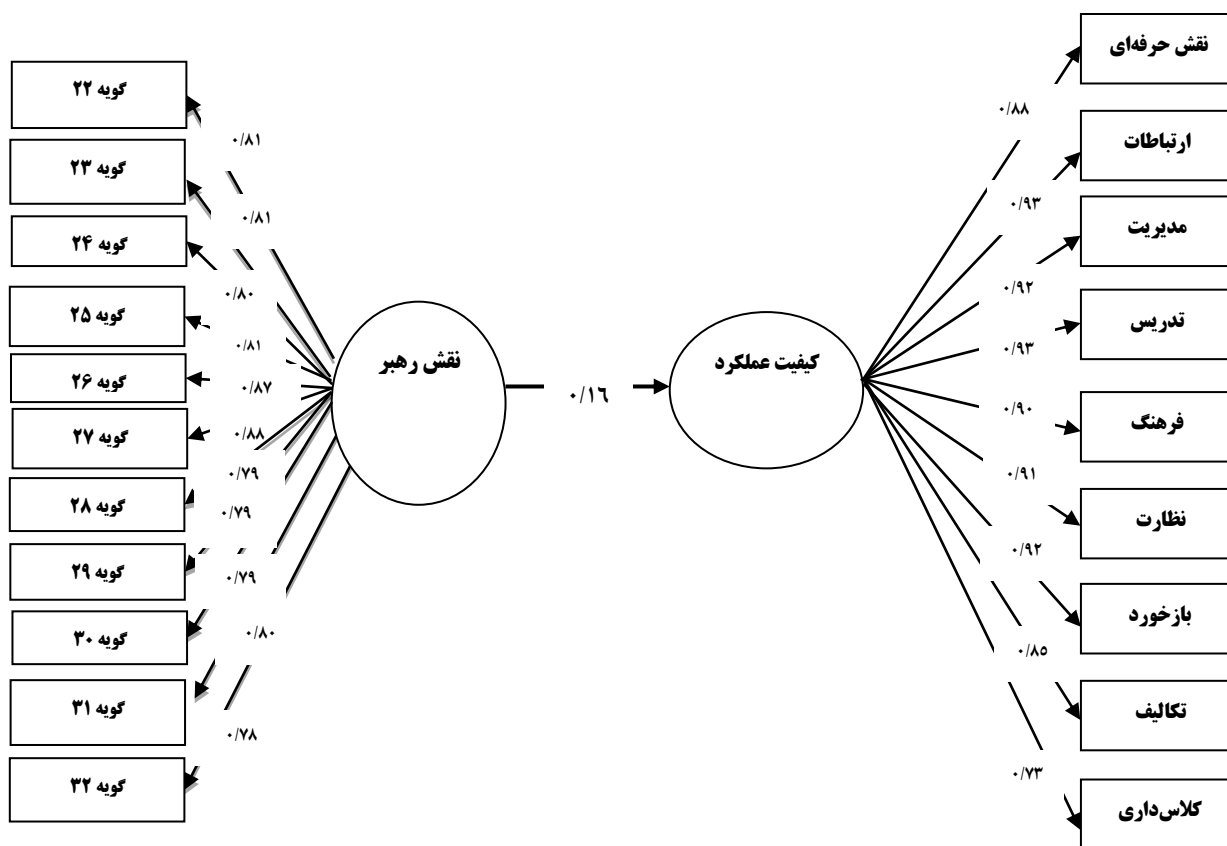
شکل ۳- مدل نهایی اثر نقش مشاور گروه‌های آموزشی بر کیفیت عملکرد معلمان در حالت تخمین استاندارد

جدول ۳- شاخص‌های برازندگی مدل نهایی اثر نقش مشاور گروه‌های آموزشی بر کیفیت

عملکرد معلمان

AGFI	GFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA	X ² /df	شاخص برازش
> ۰/۸۰	> ۰/۸۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	< ۰/۰۸	< ۳	مقدار مطلوب
۰/۸۰	۰/۸۵	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۰۷۵	۲/۱۳	نتیجه

۳- نقش رهبر گروه‌های آموزشی پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار کیفیت عملکرد معلمان می‌باشد. نتایج به‌دست آمده از شکل (۴) حاکی از آن است که نقش رهبر گروه‌های آموزشی پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار کیفیت عملکرد معلمان می‌باشد ($\beta = 0.16, p < .05, t = 2.26$). هم‌چنین لازم به ذکر است که مطابق با شکل مذکور، گویه‌ی ۲۷ که به نقش گروه‌های آموزشی در ترغیب معلمان به داشتن ذهنی ارزیابانه نسبت به برنامه درسی می‌پردازد، با بار عاملی ۰/۸۸ دارای قوی‌ترین قدرت تبیین‌کنندگی این نقش گروه‌های آموزشی می‌باشد. بررسی شاخص‌های برازش مدل حاکی از آن است که مدل نهایی، برازش نسبتاً مناسبی با داده‌ها دارد (جدول ۴).



Chi - Square 303.27, df =147, P-value = 0.0001, RMSEA = 0.073

شکل ۴- مدل نهایی اثر نقش رهبری گروه‌های آموزشی بر کیفیت عملکرد معلمان در حالت تخمین استاندارد

جدول ۴- شاخص‌های برازندگی مدل نهایی اثر نقش رهبر گروه‌های آموزشی بر کیفیت

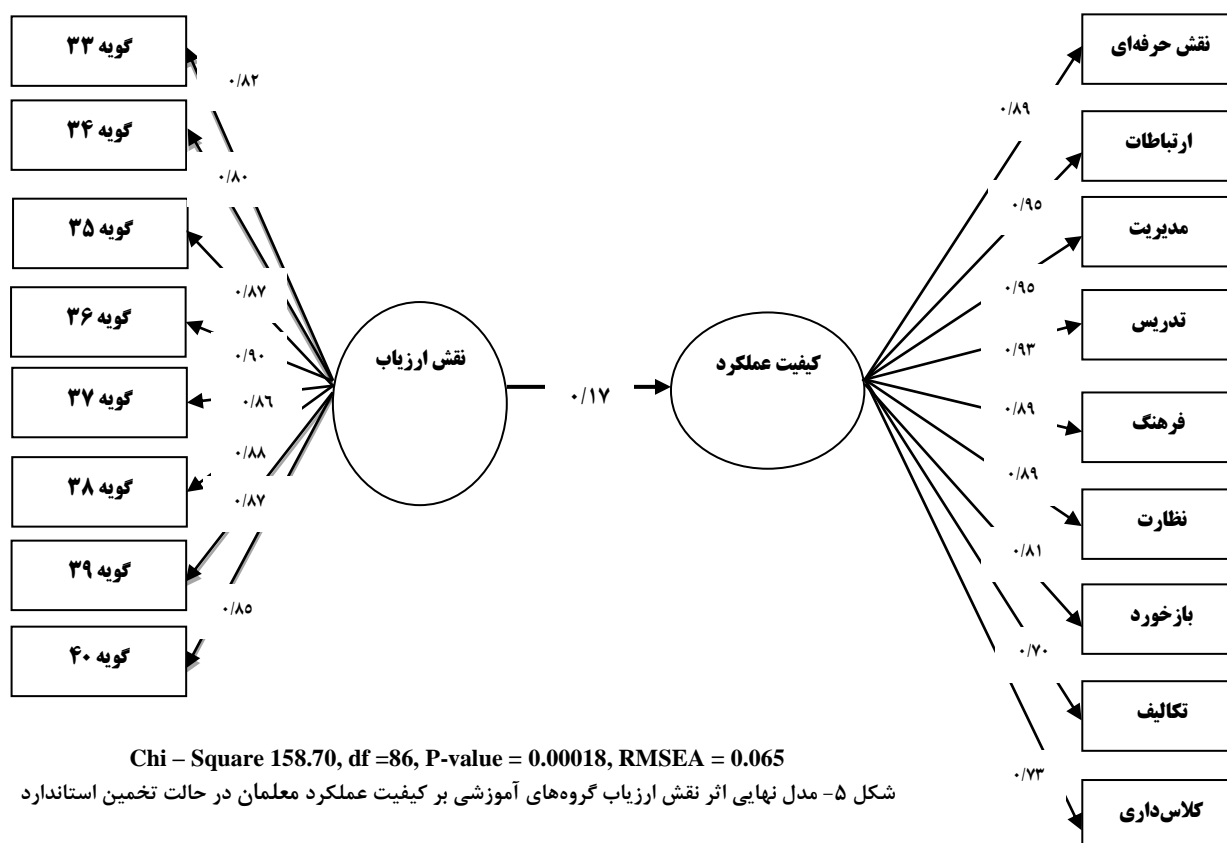
عملکرد معلمان

AGFI	GFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA	X ² /df	شاخص برازش
> ۰/۸۰	> ۰/۸۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	< ۰/۰۸	< ۳	مقدار مطلوب
۰/۸۱	۰/۸۷	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۰۷۳	۲/۰۶	نتیجه

۴- نقش ارزیاب گروه‌های آموزشی پیش‌بینی کننده‌ی معنادار کیفیت عملکرد معلمان

می‌باشد.

شکل شماره‌ی (۵) به بررسی نقش ارزیاب گروه‌های آموزشی بر کیفیت عملکرد معلمان می‌پردازد، نتایج به‌دست آمده حاکی از آن است که نقش ارزیاب گروه‌های آموزشی پیش‌بینی کننده‌ی معنادار کیفیت عملکرد معلمان می‌باشد ($\beta = 0.17, p < .05, t = 2.30$). هم‌چنین لازم به ذکر است که مطابق با شکل مذکور، گویه‌ی ۳۶ (که به نقش گروه‌های آموزشی در زمینه‌ی یاری‌رساندن به معلمان در شناخت و به‌کارگیری روش‌های مختلف ارزشیابی شامل مشاهده، ارزشیابی گروهی، خودارزیابی، مصاحبه، پرسش‌نامه و... می‌پردازد) با بار عاملی ۰/۹۰ دارای قوی‌ترین قدرت تبیین‌کنندگی این نقش گروه‌های آموزشی می‌باشد. بررسی شاخص‌های برازش مدل (جدول ۵) حاکی از برازش مطلوب مدل می‌باشند.



جدول ۵- شاخص‌های برازندگی مدل نهایی اثر نقش ارزیاب گروه‌های آموزشی بر کیفیت عملکرد معلمان

AGFI	GFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA	X ² /df	شاخص برازش
> ۰/۸۰	> ۰/۸۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	< ۰/۰۸	< ۳	مقدار مطلوب
۰/۸۶	۰/۹۱	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۰۶۵	۱/۸۴	نتیجه

بحث و نتیجه‌گیری

عملکرد گروه‌های آموزشی فعال در حوزه‌ی نظارت و راهنمایی آموزشی، به‌عنوان بخشی از برنامه‌های تضمین کیفیت و اثربخشی آموزش و پرورش در جهت بهسازی و رشد حرفه‌ای معلمان به‌شمار می‌رود. عملکرد گروه‌های آموزشی در زمینه‌ی ارائه‌ی خدمات نظارت و راهنمایی آموزشی به معلمان، راهی برای رشد و بهسازی حرفه‌ای آن‌ها در جهت دستیابی به مطلوبیت‌های اساسی (چشم‌انداز، ارزش، رسالت، اهداف و ...) آموزش و پرورش، یعنی افزایش کیفیت عملکرد معلمان و به‌تبع آن رشد و توسعه‌ی نظام آموزشی است (چانگ و لیو، ۲۰۰۸). در این مطالعه با توجه به کارکردهای نقش گروه‌های آموزشی و کیفیت عملکرد معلمان، یک مدل فرضی از رابطه‌ی ساختاری نقش گروه‌های آموزشی با کیفیت عملکرد معلمان تدوین شد.

نخستین یافته‌ی این پژوهش حاکی از آن است که از دیدگاه معلمان، نقش رهبری گروه و ارتباطات بالاترین میانگین را به خود اختصاص داده‌اند. این یافته با مطالعات قبلی همسو است (شریدن^۱، ۱۹۹۲؛ ال‌مقیدی^۲، ۱۹۹۷؛ قوی‌فکر و ابراهیمی، ۲۰۱۴). از مصادیق بارز گروه‌های رسمی در آموزش و پرورش، گروه‌های آموزشی هستند که به‌عنوان مجامع آموزشی و پژوهشی با این اندیشه به‌وجود آمده‌اند که ضمن برقراری ارتباط سازنده بین دبیران، زمینه‌ی استفاده از تجارب و اطلاعات علمی و فنی و آموزشی در روش‌های تدریس، گسترش اطلاعات تخصصی، کاربرد وسایل آموزشی و کمک‌آموزشی، بهره‌گیری صحیح از وسایل و امکانات سمعی و بصری، به‌کارگیری اصول و روش‌های صحیح ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، تقویت زمینه‌ی پژوهش، تحقیق و بررسی علل و افت تحصیلی و مسائل و مشکلات آموزشی و پرورش را فراهم آورند و در نهایت با ایجاد رقابت سالم بین دبیران، بستر مناسب برای بهبود کیفیت عملکرد آنان را از طریق

1- Sheridan

2- Al-Mughaidi

ایفای نقش رهبری و ارتباطات اثربخش فراهم نمایند (سیحانی‌نیا، ۱۳۸۲)؛ بنابراین دور از ذهن نخواهد بود که دبیران، بالاترین میانگین نقش گروه‌های آموزشی را به نقش رهبری گروه و ارتباطات اختصاص دهند، از جمله علل احتمالی چنین نتیجه‌ای در مدارس قلمرو پژوهش را می‌توان آموزش گروه‌های آموزشی به دبیران در استفاده‌ی بهینه از وقت برای اجرای مقاصد آموزشی، برقراری ارتباطات کلامی و غیرکلامی مناسب با دبیران، ایجاد فرصت مناسب برای طرح سؤال‌ها، پیشنهادها و عقاید خود در زمینه‌ی آموزش مطلوب‌تر، تشویق دبیران به داشتن تفکر انتقادی در راستای تدریس و آموزش بهینه و مطلوب دانست. از سوی دیگر وجود تعاملات سازنده و کافی میان گروه‌های آموزشی و دبیران، به‌کارگیری راهبردهای اثربخش تدریس و عادلانه برخورد کردن با مسائل و مشکلات آموزشی و تدریس معلمان از جمله دلایل اصلی غالب بودن نقش رهبری گروه و ارتباطات مناسب از دیدگاه دبیران است. در این راستا تایجی^۱ (۲۰۱۰) اظهار می‌کند که گروه‌های آموزشی با ایفای نقش رهبری خود می‌توانند به هدایت و راهنمایی مستمر معلمان در فرآیند یاددهی - یادگیری بپردازند و با برقراری ارتباطات مطلوب به دادن بازخورد به معلمان اقدام نمایند و زمینه‌ی رشد حرفه‌ای آنان را فراهم آورند.

یافته‌ی دیگر پژوهش حاکی از آن است که نقش‌های هماهنگ‌کننده، مشاور، رهبر و ارزیاب گروه‌های آموزشی پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار کیفیت عملکرد معلمان می‌باشند. این یافته با مطالعات قبلی همسو است (وایلز و باندی، ۲۰۰۰؛ بیچ و رین هارتز، ۲۰۰۰؛ زیپدا، ۲۰۰۷؛ چانگ و لیو، ۲۰۰۸؛ هیسمان اوغلو و هیسمان اوغلو، ۲۰۱۰؛ هیکلی، کلی و لوین، ۲۰۱۴؛ قوی‌فکر و ابراهیمی، ۲۰۱۴). گروه‌های آموزشی به‌عنوان اعضای جامعه‌ی دبیران با داشتن جایگاهی رسمی و به‌عنوان یک تشکل تخصصی برخاسته از جامعه‌ی دبیران، سعی در برآوردن بخشی از نیازها و انتظارات جامعه‌ی آموزشی دارند. 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 بپردازند، در صورتی که آن‌ها بتوانند این وظایف را به‌خوبی به اجرا درآورند، علاوه بر بهبود کمیت‌ها می‌توانند به رشد و توسعه‌ی کیفیت‌های آموزشی کمک

شایانی نمایند؛ بنابراین، بدیهی است که در این پژوهش، نقش‌های هماهنگ‌کننده، مشاور، رهبر و ارزیاب گروه‌های آموزشی بر کیفیت عملکرد معلمان تأثیرگذار باشد. از دیدگاه معلمان، گروه‌های آموزشی می‌توانند با تدوین رویکردی سیستماتیک در طراحی آموزشی؛ یاری‌رساندن 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 زمینه‌ی آموزش موضوعات تخصصی دروس، تدارک بازدهی‌های علمی متناسب با نیازهای حوزه‌ی تدریس معلمان بر بالا بردن سطح علمی و تخصصی معلمان و به‌روزرسانی دانش آنان، ارتقای سطح کیفی روش تدریس و آشنا کردن آن‌ها با شیوه‌های صحیح ارزشیابی و به‌تبع کیفیت عملکرد معلمان تأثیرگذار باشند، زیرا نقش گروه‌های آموزشی که در واقع همان نظارت و راهنمایی آموزشی است از وظایف مهمی است که برای اداره‌ی نظام آموزشی کارآمد (ترتیب نیروی انسانی متناسب با نیازهای محیطی و جامعه) ضرورت دارد و هدف اصلی آن اصلاح و بهبود وضع آموزشی است. وجود برنامه‌ها و ایفای نقش گروه‌های آموزشی و کیفیت تداوم آن در تحقق هدف‌های آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. نولان و هوور^۱ (۲۰۰۸) معتقدند که گروه‌های آموزشی با ایفای نقش کارآمد خودشان در مراکز آموزشی می‌توانند بر رشد علمی معلمان و عملکرد آنان تأثیرگذار باشند و این امر به‌تبع، رشد یادگیری و کیفیت آموزشی دانش‌آموزان را در پی خواهد داشت.

گروه‌های آموزشی به‌عنوان صافی آموزشی و تسهیل‌کننده‌ی فرآیند یاددهی - یادگیری می‌باشند (کوئیرده و یونس، ۲۰۱۴) که با تکیه بر اندوخته‌های علمی در ابعاد آموزشی و کمک‌آموزشی و با استفاده از ضوابط، ملاک‌ها و معیارهای علمی مناسب و با بهره‌گیری از نظریات صاحب‌نظران مختلف به‌خصوص تجربیات مطرح‌شده به‌وسیله‌ی اندیشمندان مختلف علوم تربیتی و به‌کارگیری آن‌ها در تعلیم و تربیت راه‌هایی را برای بهبود فرآیندهای یاددهی - یادگیری فراهم می‌سازند. آن‌ها با اندیشه‌ای فلسفی و به کمک ابزار و تکنولوژی نوین رسالت دارند تا به یاری معلمان بپردازند. بر این اساس اثربخشی فعالیت‌های آنان تأثیر فراوانی برای جامعه‌ی آموزشی خواهد داشت (مهرمحمدی، ۱۳۷۱). از آن‌جا که نزدیک‌ترین و مهم‌ترین تأثیر مستقیم گروه‌های آموزشی بر

عملکرد معلمان است، بنابراین میزان این تأثیر، اهمیت ویژه‌ای دارد. در حقیقت کیفیت‌ها و توانایی‌های معلمان شاغل در هر نظام تعلیم و تربیت، آینه‌ی تمام‌نمای کیفیت نظام آموزش و پرورش آن می‌باشد که مسؤلیت اساسی تربیت نیروی انسانی را برعهده دارد و البته این بدان جهت است که تحقق هر آرمانی در آموزش و پرورش، در گرو تحقق آن در معلم به‌عنوان رکن اصلی در هر نظام تعلیم و تربیت است. بر این اساس نقش گروه‌های آموزشی به‌عنوان پایگاه‌های علمی و مرکز تصمیم‌گیری‌ها و تصمیم‌سازی‌ها اهمیت دوچندان می‌یابد که می‌تواند به بهبود کمیت‌ها و رشد و توسعه‌ی کیفیت‌های عملکرد معلمان کمک شایانی نماید.

نخستین محدودیت مطالعه‌ی حاضر مربوط به طرح آن است. روابط ساختاری بین نقش گروه‌های آموزشی با کیفیت عملکرد آنان، روابط علی نیستند، در بهترین شرایط این روابط نوعی روابط هم‌زمانی هستند. محدودیت دوم این مطالعه مربوط به ابزارهای اندازه‌گیری است. ابزارهای اندازه‌گیری پرسش‌نامه‌ای دارای تعدادی از محدودیت‌های ذاتی (خطاهای اندازه‌گیری، عدم خویشن‌نگری، پاسخ‌های قابل‌پذیرش اجتماعی و...) هستند.

پیشنهاد می‌شود پژوهشگران برای استنباط‌های علی، روابط به‌دست آمده را با طرح‌های آزمایشی تکرار کنند تا شواهدی از بسط روابط هم‌زمانی به روابط علی به‌دست آید. افزون بر آن، پیشنهاد می‌شود تا پژوهشگران در مطالعه‌های آتی، بر روی سایر جوامع مطالعه‌ی حاضر را تکرار نمایند تا شواهدی از بسط رابطه‌ی 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 به‌دست آید.

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

۱. برگزاری دوره‌های آموزشی و آشناسازی مدیران، معلمان و گروه‌های آموزشی با وظایف اصلی گروه‌های آموزشی در راستای بهبود کیفیت عملکرد معلمان.

۲. تأکید بر نقش گروه‌های آموزشی و حمایت از آنان به منظور بسترسازی مناسب برای ارتقای مطلوب‌تر کیفیت عملکرد معلمان.
۳. استفاده از شیوه‌های فعال‌تر کردن گروه‌های آموزشی و افزایش اثربخشی آن‌ها در دوره‌های مختلف تحصیلی توسط مدیریت مراکز آموزشی.
۴. همکاری مسئولان آموزش و پرورش با مراکز علمی - پژوهشی نظیر انجمن‌های علمی در راستای به‌روز نگه داشتن دانش گروه‌های آموزشی.
۵. تدوین وظایف و فعالیت‌های نظارتی گروه‌های آموزشی مطابق با نیازهای روز معلمان و عملکرد آنان.

منابع

الف. فارسی

- بذرافشان مقدم، مجتبی، شوقی، مریم و رحمان‌خواه، راحیل. (۱۳۹۴). جایگاه نظارت و راهنمایی تعلیماتی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *مجله‌ی پژوهش‌نامه‌ی مبانی تعلیم و تربیت*، (۲)۵، ۴۳-۲۳.
- جعفری، سکینه و عبدشرفی، فاطمه. (۱۳۹۳). ارائه‌ی مدل ساختاری شایستگی‌های تدریس ادراک شده‌ی اعضای هیأت علمی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز. *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، (۱)۶، ۶۶-۴۷.
- خان‌علیزاده، رقیه، کردنائیچ، اسداله، فانی، علی‌اصغر و مشبکی، اصغر. (۱۳۸۹). رابطه‌ی بین توانمندسازی و یادگیری سازمانی (مورد مطالعه: دانشگاه تربیت مدرس). *پژوهش‌نامه‌ی مدیریت تحول*، (۳)۲، ۴۵-۲۰.
- زرانی‌نژاد شیرازی، آیدا. (۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی بین خود راهبری یادگیری دانشجویان با ادراک آنان از کیفیت عملکرد اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد فیروزآباد. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- سبحانی‌جو، حیاتعلی. (۱۳۸۲). بررسی تأثیر عملکرد نظارت و راهنمایی آموزشی مدیران بر پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان در دبیرستان‌های روزانه‌ی شهرستان شیراز. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.

سبحانی‌نیا، محمدحسین. (۱۳۸۲). بررسی عملکرد گروه‌های آموزشی دوره‌ی متوسطه نظری استان اصفهان در ۳ سال اخیر (۷۹-۷۸ تا ۸۱-۸۰). اصفهان: پژوهش، سازمان آموزش و پرورش. شیخ‌داری، هما. (۱۳۸۲). ارزشیابی عملکرد گروه‌های آموزشی بر اساس شرح وظایف آن در منطقه‌ی شاهین‌شهر سال تحصیلی ۸۱-۸۲ اصفهان. تهران: پژوهش، سازمان آموزش و پرورش. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۱). نگاهی به شیوه‌ی اصلاح و نوع اصلاحات ضروری در تربیت معلم. فصلنامه‌ی تعلیم و تربیت، وزارت آموزش و پرورش، ۳(۳۱)، ۵۵-۳۷. وزارت آموزش و پرورش (۱۳۷۷). دستورالعمل جامع گروه‌های آموزشی متوسطه. تهران: معاونت نظری.

ب. انگلیسی

- Abdu Ahmad Al-Mekhlafi, M. & Naji, I. M. (2013). Supervisors' practices in improving student teachers' grammar teaching strategies during practicum: A comparison of student teachers' and supervisors' views. *Journal of Educational Research*, 2(1), 6-17.
- Abdulkareem, A. (2001). Supervisory practices as perceived by teachers and supervisors in Riyadh schools, Saudi Arabia, *Doctoral dissertation*, Ohio University. Available at: <http://proquest.umi.com/>
- Affouf, M. & Walsh, T. P. (2007). An assessment of web-based homework in the teaching of college algebra. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 14, 63-68.
- Al-Mughaidi, A. M. (1997b). The perceptions of supervisors and teachers of some supervision aspects. *The 1st educational conference: educational trends and the future challenges*, 2, 463-515.
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). *Gifts, Ping-Pong and loops-linking feedback and learning*. in askew, s. (ED.), feedback for learning. London: Routledge, 1-17.
- Beach, D. M. & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: focus on instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- 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, 1442-1448.
- Clarke, S. (2000). *Getting it right-distance marking as accessible and effective feedback in the primary classroom* in s. askew (ed.), feedback for learning, London: Rutledge flamer, 32-45.
- Curly, M. (2001). *The life coaching handbook: everything you need to be an effective life coach*, (crown house publishing limited 2001, reprinted in various years up to 2007) sib 978-1899836710. Paperback, 204 + vii.
- Danielson, C. (1997). *Enhancing professional practice: a framework for teaching*. Alexandria, Virginia: association for supervision and curriculum development.
- Darby, J. (2006). The effects of the elective or required status of courses on student evaluations. *Journal of Vocational Education and Training*, 58, 19-29.
- Diller, J. V. & Moule, J. (2005). *Cultural competence: a primer foreducators*. Belmont, can: Thomas was worth.

- Downey, M. (2003). *Effective coaching*. Lessons from the coaches' coach. South Melbourne, Australia: Cengage learning.
- Dwamena, E. O. (2014). Effects of educational supervision on professional development: perception of public basic school teachers at Winneba, Ghana. *British Journal of Education*, 2(6), 63-82.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *Learning in the 21st century: a framework for research and practice*. London: rout ledge/flamer.
- Ghavifekr, S. & Ibrahim, M. S. (2014). Head of departments' instructional supervisory role and teachers' job performance: teachers' perceptions. *Asian Journal of Social Sciences and Management Studies*, 1(2), 45-56.
- Hickie, C., Nash, L., Kelly, B. J. & Lewin, T. J. (2014). Psychiatry trainees confidence as teachers, perceptions of supervisor support and opportunities for further training. *Journal of Australia's Psychiatry*, 22(3), 292-295.
- 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.
- Ibid; King, M. A., Sims, A. & Osher, D. (2007). *How is cultural competence integrated into education?* Washington, D.Sc. center for effective collaboration and practice, American institutes for research: http://cecp.air.org/cultural/Q_integrated.htm.
- Kotirde, I. Y. & Yunos, J. B. (2014). The supervisor's role for improving the quality of teaching and learning in Nigeria secondary school educational system. *International Journal of Education and Research*, 2(8), 53-60.
- Laschiger, K. S. & Finegan, J. (2005). *Using empowerment to build trust and respect in the workplace*, *Nosecone*, 23(1), 6-13.
- Motallebzadeh, Kh., Ashraf, H. & Mohammadzadeh, T. (2013). The effect of supervisors' feedback-giving techniques on Iranian Efl teachers' self-efficacy. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*. 4(2), 301-312.
- Nolan, J. F. & Hoover, L. A. (2008). *Teacher supervision and evaluation: Theory in to practice*. 2nd Edn, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Oliva, P. F. & Pawlas, G. E. (2004). *Supervision for today's Schools*, (7th Ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sheridan, J. E. (1992). Ineffective staff, ineffective supervision, or ineffective administration? Why some nursing homes fail to provide adequate care. *International Journal of Gerontologist*, 32(3), 334-341.
- Tauber, R. (1995). *Classroom management*. New York: Harcourt BraceCollege Publishers.
- Travers, J. F., Elliott, S. N. & Kratochwill, T. R. (1993). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning*. USA: Wm. C. Brown Communications.
- Vidovich, L. (2000). Quality teaching and learning in Australia and South African universities: *comparing policies and practices; Compare*, 30(2), 193-209.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2000). *Supervision: a guide to practice*, (5th Ed.). Upper saddle river, N.J.: Merrill.
- Yunus, N., Yunus, J. & Ishak, S. (2012). The school principal's role in teaching supervision in selected schools in Perak, Malaysia. *Asian Journal of Business and Management Sciences*, 1(2): 50-55.
- Zepeda, S. J. (2007). *Instructional supervision: applying tools and concepts* (2nd Ed.). NY: eye on education.

- Tyagi, R. S. (2010). School-based instructional supervision and the effective professional development of teachers. *A Journal of Comparative and International Education, Special Issue: Globalization, Educational Governance and Decentralization*, 40(1), 111-125.

Extended Abstract

The Structural Relationship between the Role of Instructional Group and Teacher's Quality of Performance

Sakineh Jaafari¹ Hossein Damghanian² Fatemeh Abdsharifi³

Introduction

Instructional Groups are one of the most important elements of educational system that are decisive and crucial in achieving the goals and missions of education quantitatively and qualitatively. Therefore, focusing on their performance and competencies through various aspects, especially in the realm of teaching and their effects on increasing the teacher's quality of performance is crucial. In this regard, the main goal of this study was to present the structural relationship between the instructional group's role and teacher's quality of performance at high schools of Yasooj in the academic year of 2013-2014. In relation to the research objective, the following research question is proposed:

- Is instructional group's role a significant anticipant of teachers' quality performance?

Method

The statistical method was correlative descriptive. The population includes all teachers at high schools of Yasooj from 2013 to 2014. Participants were 201 teachers (111 men and 90 women) who were selected through stratified sampling method. All of them completed scales of instructional group's role covering four dominants (coordinator, group leader, consultant, evaluator) and teacher's quality of performance covering eight dominants (professional role, relationships, management of course, teaching coaching, cultural competency, monitors and ensures quality education, quality of feedback, task, classroom management). Then, the validity and reliability of instruments were attested and data were analyzed by SPSS 19 and LISREL 8.54.

Results

According to the literature review and the importance of instructional group's role in the success of educational organizations to achieve their educational and organizational desirability and also to create favorable conditions for the development of performance quality, the hypothesized model of the structural relationship between instructional group's role and teacher's quality of performance was considered in this research. The results of this study indicated: 1) The dominant component of instructional group's role from the viewpoint of teachers was group leader ($M = 3.58$). 2) The dominant component of quality of performance from the viewpoint of teachers was relationships ($M = 4.23$). 3) There was a positive and significant relationship between components of instructional group's role (coordinator, consultant, group leader, and evaluator) and components of teacher's quality of performance (professional role, relationships, management of course, teaching-coaching, cultural competency, monitors and ensures quality education, quality of feedback, task, classroom management). 4) Instructional group's role had a positive and significant effect ($\beta = 0.18$, $P < 0.05$, $t = 2.57$) on the quality of performance. And instructional group's role was anticipant 18% of the variance of the quality of performance. According to the results of instructional group's role, dimensions of group leader and evaluator with 0.93 factors and coordinator with 0.86 factors respectively had the highest

and the lowest load factor. Management of the course dimension with 0.54 factors and classroom management dimension with 0.72 factors respectively had the highest and the lowest load factor in quality of performance variable. Model fitness indices of the model were confirmed based on the fitness indices of measurement models.

Discussion and conclusions

The first finding suggests that from teachers' viewpoints, group leadership and communications have the highest means. On the one hand, these findings could be resulted from instructional groups for optimum use of time to implement educational goals, effective verbal and nonverbal communication with teachers, creating suitable opportunities for arising questions, suggestions and ideas in order to have more desirable education, encouraging teachers to develop critical thinking to provide more optimum teaching and learning. It also suggests that it could be a result of constructive interactions between educational groups and teachers, using effective teaching strategies, and dealing equitably with the teaching problems of teachers. Also the role of instructional groups had direct structural effects on the quality of teachers' performance. From teachers' points of view instructional groups can affect teachers' performance via developing a systematic approach to design educational planning, assisting teachers in the description and analysis of the teaching-learning tasks, practical implementation of written lesson plans, selection and use of resources, media and educational strategies, presenting workshops proportionate to the needs of teachers in teaching special courses topics, providing academic visits proportionate to teachers' teaching needs etc....

Key words: Instructional group's role, Teachers' performance quality, Structural relationship

1- (Corresponding author) Assistant professor of psychology and education, Semnan University, Iran. Email: Sjafari.105@semnan.ac.ir

2- Associate professor of faculty of management and economics, Semnan University, Iran. Email: hdamghanian87@gmail.com

3- Ph.D. candidate of educational management, Shiraz University, Iran. Email: f.abdesharifi@yahoo.com