

Development and Validation of Scale Transformative Classroom Management in Elementary Schools

Leila Moghtadaie¹

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۳/۲۹

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۱/۳۰

Accepted Date: 2021/06/19

Received Date: 2021/02/18

Abstract

The classroom, as the smallest formal unit in the educational system, is changing due to social and educational changes. Classroom management is a key variable and an important indicator in educational systems for a teacher's success. Achieving educational goals requires attention to change and the application of efficient and effective management style in classroom management. Classroom management as the first level of educational management plays a key role in shaping the structure of education and the teaching process. Classroom management is a rotational process in which the teacher first designs and plans, organizes, commands, coordinates and controls, guides and leads, executes, evaluates during the performance and final evaluation in setting goals with the participation of students in the management process. Activities performed for effective learning and emotional health and conflict management of students in the classroom. Classroom management is one of the most common and important issues and problems in the classroom and in fact the main enemy in becoming a successful teacher that many teachers face before and even while serving. Lack of proper classroom management disrupts learning and loses time for students' educational activities and causes more stress to the teacher. The best style in the classroom is a style that can make the atmosphere of the classroom desirable and continuous, and ultimately provide an opportunity for more growth and learning. Achieving educational goals requires paying attention to changing and applying an efficient and effective management

1. Assistant Professor of Sciences of Education, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Iran.

Corresponding Author:

Email: L.moghtadaei@edu.ui.ac.ir

style in the classroom. Therefore, transformational classroom management can be effective as a new approach in this field. Therefore, creating and maintaining an effective classroom management program is crucial in creating safe learning environments that ultimately lead to academic achievement and success for all students. Classroom management is the cornerstone of a quality education because of its effects on the classroom environment and the mental and physical well-being of teachers and students. With proper classroom management, teachers can use new teaching methods (student-centered and participatory teaching methods) to improve teaching efficiency, enhance learning and solve students' behavioral problems, and effectively control the classroom. Therefore, identifying the components of transformational classroom management is of particular importance. For this purpose, the present study aims to construct and validate the Transformation Classroom Management Questionnaire in schools to answer the following 3 questions: What are the components of the Transformation Classroom Management Questionnaire? Does the questionnaire have the necessary reliability? And does the questionnaire have the necessary validity? Developing a valid tool for measuring transformational classroom management can not only help students and effective interpersonal communication between teacher and student, but also help education system policymakers to respond effectively to effective classroom management for teachers and students with proper planning. The research method was the survey. The statistical population of the study was all primary school teachers in Isfahan in 1399. Based on the Cochran sample size determination formula, 240 people were selected by random sampling. The research tool was a researcher-made questionnaire that was prepared based on books and articles related to classroom management. This questionnaire consists of 26 items according to the 5-point Likert scale (from very low = 1, low = 2, medium = 3, high = 4 and very high = 5). The validity of the questionnaire (in terms of construct validity) and its reliability (in terms of Cronbach's alpha and combined reliability) were determined after confirmatory factor analysis. Statistical analysis of data using Bartlett sample size adequacy (KMO) tests; exploratory factor analysis, structural equations Second-order confirmatory factor analysis and Cronbach's alpha were performed using SPSS & Smart-PLS3 software. Validity and reliability criteria have been used to fit the scale of measuring the components of transformational class management. Content validity, convergent validity and differential validity have been used to assess validity and Cronbach's alpha and combined reliability have been used to assess the reliability of the scale. Exploratory factor analysis has been used to identify the underlying components of the Transformation Class

Management Scale to determine the relationship of each item to the relevant components. Initially, Bartlett sphericity test and KMO index were used to validate the data correlation matrix and sampling adequacy. The cut-off point of the KMO index for "sampling adequacy" is 0.7.

For content validity, the final version of the questionnaire was provided to ten educational science professionals and experienced teachers to evaluate the content of the items. They were asked to rate each scale in terms of its relationship to the main structure on a four-point scale: 1- unrelated, 2- somewhat relevant, 3- quite relevant, 4- very relevant. Next, the CVI value for each item was calculated by dividing the number of people who scored 3 or 4 by their total number. Finally, items ranging from 0.8 to 1 were selected to measure the evolutionary class management scale. Also, the total average for 26 items was 0.93, which indicated that the content validity of the Transformation Class Management Scale was acceptable.

In the present study, convergent validity and differential validity were used to evaluate the validity of the Transformation Class Management Scale. Convergent validity was calculated using the mean variance (AVE) criterion and differential validity was calculated using the Fornell-Larker criterion. Cronbach's alpha and combined reliability were also used to evaluate the reliability. The results showed that the five components as dimensions of transformative classroom management are: "Participatory learning"; "Applying motivational strategies"; "Promoting the Psychology of Success"; "Facilitating style" and "Class dynamics". Convergent validity evaluation showed that the mean variance extracted for the components of Participatory learning (0.52), Application of motivational strategies (0.61), Promotion of success psychology (0.51), Facilitator style (0.66) and Class dynamics (0.75) was higher than 0.50 And has been approved. Also, the results related to reliability indicate that the evolutionary management scale in terms of Cronbach's alpha and combined reliability was higher than 0.70. In general, according to the results of the present study, this questionnaire had appropriate reliability and validity and was used as a reliable and valid tool in the education system in in-service training courses for teachers and the curriculum of teacher training centers.

Keywords: Transformative Classroom Management, Scale, Validation, Schools, Teachers.

ساخت و اعتباریابی مقیاس سنجش مدیریت کلاس تحولی در مدارس ابتدایی

لیلا مقتدایی*^۱

چکیده

مدیریت کلاس به‌عنوان اولین سطح مدیریت آموزشی در شکل‌دهی ساختار آموزش و فرایند تدریس نقش اساسی دارد. هدف از مطالعه، ساخت و اعتباریابی مقیاس سنجش مدیریت کلاس تحولی در مدارس ابتدایی بود. روش پژوهش پیمایشی و جامعه آماری کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان در سال ۱۳۹۹ بودند که بر اساس فرمول کوکران ۲۴۰ نفر به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته بود که بر اساس کتاب‌ها و مقالات مرتبط با مدیریت کلاس تهیه شد که از ۲۶ گویه برحسب طیف لیکرت ۵ درجه‌ای تشکیل شده است. روایی و پایایی پرسشنامه پس از انجام تحلیل عاملی تأییدی تعیین شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون‌های کفایت حجم نمونه بارتلت (KMO)؛ تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم و آلفای کرونباخ با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS و Smart-PLS3 انجام شد. نتایج نشان داد که ۵ مؤلفه به‌عنوان ابعاد مدیریت کلاس تحولی عبارت‌اند از: «یادگیری مشارکتی»؛ «به‌کارگیری راهبردهای انگیزشی»؛ «ارتقای روانشناسی موفقیت»؛ «سبک تسهیل‌کننده» و «پویایی کلاس». همچنین نتایج مربوط به پایایی از نظر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بالاتر از ۰.۷ بودند و بیانگر آن است که مقیاس از نظر پایایی و روایی همگرا مورد تأیید است.

کلیدواژه‌ها: مدیریت کلاس تحولی، مقیاس، اعتباریابی، مدارس، معلمان.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.

مقدمه

یکی از عناصر اساسی شکل‌گیری هر جامعه‌ای مدرسه است که پس از خانواده اولین محیطی است که انسان را تحت تأثیر فضا و مناسبات خود قرار می‌دهد (Samadi, 2015). مدرسه، نخستین نهاد رسمی است که از طریق معلمان، گروه همسالان، برنامه درسی و تعلیمات مدنی دانش‌آموزان را از حقوق و مسئولیت‌های مربوط به اجتماع و جامعه‌ای که در داخل آن سهمی خواهند داشت توانمند می‌سازد (Bani Asadi, 2005) کلاس درس به‌عنوان کوچک‌ترین واحد رسمی در نظام آموزشی (Kazemi, Mohammadi & Raeisoon, 2016) (Muspawi, et al. 2019) و خط مقدم فعالیت‌های آموزشی- تربیتی به‌تبع تحولات و تغییرات اجتماعی و آموزشی در حال تغییر است. کلاس درس محلی است که خدمات مستقیمی به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد تا آنان از جهت فردی و اجتماعی رشد یافته و زمینه توسعه سالم و همه‌جانبه جامعه فراهم گردد (Khalkhali, Soleymannpoor & Fardi, 2010). محیط کلاس درس شامل عوامل و متغیرهای گوناگونی است که می‌تواند اثرات متفاوتی بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان داشته باشد (Amin Yazdi & Aali, 2008). از میان عناصر کلاس درس، به نقش معلمان که بالاترین سطح تعامل میان فردی با دانش‌آموزان را دارند و به‌عنوان الگویی قابل مشاهده و در دسترس در تحقق اهداف آموزشی و تربیتی متناسب با جهان امروز هستند، قابل بررسی و تأمل است (Kazemi, Mohammadi & Raeisoon, 2016) و (Bani Asadi, 2005) معلمان اثربخش و کارآمد معمولاً افرادی هستند که در حین تدریس با برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان خود، احساس امنیت و اعتماد را در آن‌ها ایجاد می‌کنند (Ghanbarian Ghalandar, 2020) (Amjadzhebardast & Bolandhematan, 2020) از این‌رو در طول سفر یادگیری، روابط بین فردی سالم میان معلم و دانش‌آموز پیش‌نیازی برای شرکت در فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان و تدریس موفق محسوب می‌شود (Enayati & Koohsari, 2017)

مدیریت یکی از مهارت‌ها و مسئولیت‌های مهم و از کارکردهای ضروری معلمان در کلاس درس است که برنامه‌ریزی برای آن، ضرورتی غیرقابل‌انکار است (O'Neill & Stephenson, 2011) معلم به‌عنوان مدیر کلاس از طریق مهارت‌های کارآمد مدیریتی، سبک مدیریت مناسب کلاس درس (Bakhshayesh, 2013) و نفوذ و تأثیر او بر دانش‌آموزان و با استفاده از امکانات موجود زمینه‌ی تحقق اهداف آموزشی و تدریس اثربخش را فراهم می‌کند (Alavi Langroodi & Soleimani, 2013) معلمان با استفاده از دانش، مهارت و توانایی‌های خود و با اتخاذ تصمیماتی مؤثر به خلق محیطی

مطلوب جهت ارتقای فرایند تدریس و یادگیری مبادرت می‌نمایند (O'Neill & Stephenson, 2011) مدیریت کلاس درس، متغیر کلیدی و شاخص مهمی در نظام‌های آموزشی برای موفقیت یک معلم به شمار می‌آید، صرف‌نظر از اینکه چقدر ماهر و با دانش در شغل خود است (Diamond Hicks, 2012) و (Bakhshayesh, 2013) محیط‌های تربیتی و آموزشی پیوسته در تعامل با روش‌های مدیریت کلاس مورد ارزیابی قرار می‌گیرند (Khakpour, Etemadizade & Samadi Mobser, 2019). بنابراین ایجاد و حفظ یک برنامه مدیریت کلاس کارآمد در ایجاد محیط‌های یادگیری ایمن که در نهایت باعث پیشرفت تحصیلی و موفقیت برای همه دانش‌آموزان می‌شود بسیار مهم است. مدیریت کلاس به دلیل تأثیراتی که بر محیط کلاس و بهزیستی ذهنی و جسمی معلمان و دانش‌آموزان دارد، سنگ بنای یک آموزش باکیفیت است (Diamond Hicks, 2012). با مدیریت صحیح کلاس‌ها، معلمان می‌توانند از روش‌های جدید تدریس (روش‌های دانش‌آموز محور و آموزش مشارکتی) برای بهبود کارایی تدریس، تقویت یادگیری و حل مشکلات رفتاری دانش‌آموزان و کنترل مؤثر کلاس استفاده کنند (Jafari, 2017). مدیریت کلاس ترکیبی از شخصیت، رفتار حرفه‌ای، توانایی‌ها (Jafari, 2017) و تلاش‌های یک معلم برای نظارت بر فعالیت‌ها و فرایندهایی از جمله یادگیری، تعامل اجتماعی و رفتار دانش‌آموزان اشاره دارد (Diamond Hicks, 2012). مدیریت کلاس شامل روش‌ها و فنون بسیار دقیق و حساسی است که به‌منظور ایجاد محیط یادگیری مؤثر و مثبت به کار گرفته می‌شود (Alavi Langroodi & Soleimani, 2013) که اگر به‌موقع و با درایت و نکته‌سنجی لازم به کار رود به فراگیران کمک می‌کند تا در فعالیت یادگیری موفق باشند و به مدرسان کمک می‌کند تا با اطمینان و اعتمادبه‌نفس از حداکثر توان در آسان‌تر کردن یادگیری و تأثیرپذیری بهره‌گیرند. در واقع رفتارهای دانش‌آموزان در کلاس درس یکی از دلایل معنادار موفقیت یا شکست معلمان در مدیریت کلاس محسوب می‌شود (Kazemi, Mohammadi & Raeisoon, 2016). در مدیریت کلاس درس کارکردهای مدیریتی؛ یعنی طراحی و سازمان‌دهی، رهبری، نظارت و ارزشیابی به‌صورت خاصی جلوه‌گر می‌شود (Rajaeepour, Kazemi & Aghahoseini, 2009). مدیریت کلاس یک فرایند چرخشی است که معلم نخست در تعیین اهداف با مشارکت دانش‌آموزان در فرایندهای مدیریتی به طراحی و برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، فرماندهی، هماهنگی و کنترل، هدایت و رهبری (Bani Asadi, 2005) اجرا، ارزیابی در طول اجرا و ارزیابی نهایی می‌پردازد و در نهایت موجب پیشرفت در فعالیت‌های انجام‌شده برای یادگیری اثربخش و کارآمد و سلامت عاطفی و هم مدیریت

تعارض دانش‌آموزان در کلاس درس می‌شود (Jafari, Khorasani & Abdi, 2017) و (Vafaei Mehr, Karimzadeh & Nazem, 2017). مدیریت کلاس یکی از معمول‌ترین و مطرح‌ترین مسائل و مشکلات کلاس‌های درس (Hozhabri & shafizadh, 2018) و در واقع دشمن اصلی در تبدیل شدن به یک معلم موفق است (Diamond Hicks, 2012) که بسیاری از معلمان قبل از خدمت و حتی در ضمن خدمت با آن مواجه هستند (Macías & Sánchez, 2015). عدم مدیریت صحیح کلاس موجب اختلال در یادگیری و از دست دادن زمان برای فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان (Hozhabri & shafizadh, 2018) و باعث استرس بیشتر معلم می‌شود (Diamond Hicks, 2012). بهترین سبک در کلاس درس سبکی است که بتواند جو کلاس درس را مطلوب و تداوم بخشد و در نهایت فرصت رشد و یادگیری بیشتری را فراهم نماید. تحقق اهداف آموزشی مستلزم توجه به تغییر و به‌کارگیری سبک مدیریتی کارا و اثربخش در اداره کلاس درس است (Kazemi, Mohammadi & Raeisoon, 2016) بنابراین مدیریت کلاس تحول‌آفرین می‌تواند به‌عنوان رویکردی جدید در این زمینه مؤثر باشد (Khakpour, Etemadizade & Samadi Mobser, 2019).

مدیریت کلاس تحول‌گرا یا تحول‌آفرین (TCM¹) مبتنی بر اصول رشد و تغییر است و دائماً در حال تلاش برای دستیابی به فردایی بهتر است. برخلاف بسیاری از مدل‌های دیگر، در این شیوه از مدیریت، فرض بر این است که مشکلات نیاز به واکنش ندارند در عوض باید منابع این مشکلات شناسایی و تغییر داده شوند، در واقع هر کدام از رفتارهای ناکارآمد علل قابل توضیحی دارند و در بیشتر موارد به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم به شیوه‌های آموزشی مرتبطانند و بیشتر مشکلات، ناشی از عوامل قابل پیش‌بینی هستند (Draft, n.d) و (Shindler, 2018). در کلاس TCM سه حوزه تغییر نشان داده می‌شود. اول، کلاس تحول‌آفرین پیشرفت فردی هر دانش‌آموز را از بی‌مسئولیتی و روان‌شناسی شکست به سمت مسئولیت‌پذیری و «روانشناسی موفقیت» (منبع کنترل درونی، احساس تعلق و پذیرش) پشتیبانی می‌کند. دوم، کلاس تحول‌آفرین عملکرد رشد جمعی را از وضعیت موجود به سمت عملکردهای مطلوب ارتقا می‌دهد. سوم، TCM تلاش می‌کند تا معلم علاوه بر ارتقای خودآگاهی، از روش‌های مؤثر و هدفمند مانند تدریس موفقیت‌آمیز، برای تبدیل شدن به یک رهبر بصیر در کلاس کمک بگیرد (Draft, n.d).

مدیریت کلاس تحول آفرین با ایجاد روابط پویا و مؤثر و با توجه به جنبه‌های عاطفی و احساسی و ایجاد دانش مشترک موجب تقویت روابط بین فردی بین معلمان و دانش‌آموزان، تقویت عملکرد معلمان و بهبود رشد فردی و یادگیری دانش‌آموزان می‌شود (Ersozlu & Cayci, 2016). دانش‌آموز، محور اصلی است که معلمان باید برنامه‌های درسی را بر اساس نیازها، توانایی‌ها، علایق آنان شکل دهند تا بتوانند در یادگیری فعال و مشارکتی شرکت کنند. معلمان، مریبان فکری هستند که دانش‌آموزان را به گروه‌هایی تقسیم می‌کنند و به‌عنوان «تسهیلگر» و «محرک» به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا نسبت به پیش‌فرض‌های خودآگاه و منتقد باشند و حس مسئولیت‌پذیری را در آنان ارتقا می‌دهند. آن‌ها با ایجاد یک دیدگاه مشترک برای انجام فعالیت‌ها، تشویق دانش‌آموزان در مباحث گروهی، ترویج فرصت‌های برابر و کافی برای تأمل و تفکر و ارائه بازخورد این اهداف را محقق می‌کنند (Slavich & Zimbardo, 2012) گروه‌بندی دانش‌آموزان و استفاده از مهارت‌های جذب مشارکت آنان در فعالیت‌های کلاسی شامل مهارت‌های گوش دادن فعال (به این معنا که به‌گوینده بازخورد داده شود و به او نشان داده شود که به موضوع صحبت علاقه‌مند است)، پرسش محوری (پرسیدن سؤال) و با تعیین پاداش مشترک (Bani Asadi, 2005) امکان ایجاد انگیزه، پیشرفت مساوی و مسئولیت‌پذیری فردی را افزایش می‌دهد (Mohammadi, et.al, 2016). از مشوق‌ها که باید تأییدکننده عمل دانش‌آموز باشد نه وجود و شخصیت، استفاده می‌کند. تشویق نه‌تنها وسیله‌ای است که دانش‌آموزان را با رغبت و تمایل به تلاش و پویایی وامی‌دارد بلکه موجب تأیید و تکرار رفتارهای شایسته و مطلوب آنان نیز می‌شود؛ زیرا رفتارها آینده آنان را به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌دهند (Afsharnia, Abbasi & Dastranj, 2019).

دانش‌آموزان و معلمان باید هنجارها و ارزش‌های مشترک و قابل‌انتظار را به‌طور کامل در کلاس توسعه دهند که این استراتژی به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا قوانین را به‌عنوان چشم‌انداز کلی در مدیریت کلاس بنگرند (Yoder, 2014). ارزیابی نوآورانه تلاش می‌کند با پیاده‌سازی انواع روش‌ها و تکنیک‌های مختلف (به‌عنوان مثال تکوینی، جمع‌بندی، ارزیابی شخصی، ارزیابی هم‌تا) در طول فرایند تدریس، یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهد و فرآیندهای متنوع رخ داده در یک کلاس را با دقت بیشتری درک و توصیف کند و نیازهای فراگیران را به روشی کارآمدتر برطرف کند (Kapsalis, et.al, 2019). Shindler (2018) مدیریت کلاس تحولی را، رویکردی فرض می‌کند که شیوه‌های مدیریت کلاس اثر طولانی‌مدت و قدرتمندی بر عملکرد معلمان و پیشرفت دانش‌آموز برای موفقیت دارد. اگر این رویکرد با موفقیت طراحی شود، عملکرد بالا در طول زمان در هر کلاسی امکان‌پذیر می‌شود که

محلی برای تحول می‌شود. مدیریت کلاس تحولی بیش از یک مدیریت کلاس ساده است. به عبارتی بر اساس چنین مدیریتی معلمان از طریق ارتقای انگیزه درونی و احساس مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان این امکان را برای اعضای کلاس فراهم می‌کنند که خود هدایتگر بوده و به ارزش رفتار کاربردی و مسئولانه خویش پی ببرند. در واقع رویکرد تربیتی این نوع مدیریت معمولاً سازنده، مشارکتی و مبتنی بر حل مسئله است (Shindler, 2018)

در پژوهش حاضر این موضوع انتخاب شد تا بر پایه آن بتوان گامی در جهت ساخت و استفاده از ابزارهای متناسب با فرهنگ ایرانی و بهبود عملکرد معلمان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برداشت. لذا با وجود اهمیت مدیریت کلاس تحولی در کشور ما پژوهش‌هایی در رابطه با سبک‌های مختلف مدیریت کلاس انجام شده است (Alavi Langroodi, Afsharnia, Abbasi & Dastranj, 2019)؛ (Vafaei Mehr, Khalkhali, Soleymanpoor & Fardi, 2010)؛ (Soleimani, 2013)؛ (Enayati & Koohsari, Amin Yazdi & Aali, 2008)؛ (Karimzadeh & Nazem, 2017)؛ (Samadi, 2015)؛ (Hozhabri & Rajaeepour, Kazemi & Aghahoseini, 2009)؛ (shafizadh, 2018)؛ (Bakhshayesh, 2013). اما در هیچ پژوهشی به مدیریت کلاس تحولی اشاره نشده است. یکی از دلایل این امر نبود ابزار معتبر برای اندازه‌گیری مدیریت کلاس تحولی است. بنابراین شناسایی مؤلفه‌های مدیریت کلاس تحولی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. ساخت یک ابزار معتبر برای سنجش مدیریت کلاس تحولی می‌تواند علاوه بر کمک به یادگیری دانش‌آموزان و ارتباط بین فردی مؤثر بین معلم و دانش‌آموز، به سیاست‌گذاران نظام آموزشی نیز کمک نماید تا با برنامه‌ریزی مناسب پاسخگوی مدیریت کلاسی مؤثر برای معلمان و دانش‌آموزان باشند. به همین منظور پژوهش حاضر با هدف ساخت و اعتباریابی پرسشنامه مدیریت کلاس تحولی در مدارس درصدد پاسخگویی به ۳ پرسش زیر است:

۱. پرسشنامه مدیریت کلاس تحولی از چه مؤلفه‌هایی تشکیل شده است؟

۲. آیا پرسشنامه از روایی لازم برخوردار است؟

۳. آیا پرسشنامه از پایایی لازم برخوردار است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی است که از روش پیمایشی استفاده شده است. هدف تحلیل عاملی کشف ساده‌ترین الگو از میان الگوهای مربوط به روابط میان متغیرهاست. جامعه آماری پژوهش، کلیه معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان (دارای سابقه تدریس ۱۵ سال به بالا و حداقل تحصیلات

کارشناسی) به تعداد ۳۱۱۶ نفر در سال ۱۳۹۹ بودند و بر اساس فرمول تعیین حجم نمونه کوکران ۲۴۰ نفر از آن‌ها به صورت نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق ساخته بود که برای ساخت پرسشنامه کلیه مبانی نظری و چارچوب نظری و تحقیقات پیشین در زمینه مدیریت کلاس تحولی مورد بررسی قرار گرفت و گویه‌هایی از این اسناد استخراج شد. مهم‌ترین منبع برای ساخت گویه‌ها نظریه (Shindler 2009) بوده است که سه حوزه اصلی مدیریت کلاس تحولی (دانش‌آموز- کلاس و معلم) را در برمی‌گرفت. در ابتدا ۲۶ گویه برحسب طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (از بسیار کم=۱، کم=۲، متوسط=۳، زیاد=۴ و بسیار زیاد=۵) استخراج گردید. پرسشنامه مقدماتی برای تعیین روایی محتوایی، در اختیار متخصصان علوم تربیتی و معلمان با سابقه قرار داده شد تا محتوای گویه‌ها را ارزیابی کنند. از آنان خواسته شد هر مقیاس را از نظر ارتباط آن با سازه اصلی در مقیاس چهاردرجه‌ای ارزیابی کنند: ۱- مربوط نیست، ۲- تا حدودی مرتبط است، ۳- کاملاً مرتبط است، ۴- بسیار مرتبط است. در مرحله بعد، مقدار CVI برای هر گویه، از تقسیم تعداد افرادی که نمره ۳ یا ۴ داده بودند بر تعداد کل آنان محاسبه شد. که گویه ۳ و ۶ و ۱۷ نمره CVI آن‌ها بین ۰,۷۰ تا ۰,۷۹ بود بدان معنی است که نیاز به اصلاح و بازنگری داشتند که در این موارد اصلاحات انجام شده مجدداً تحت بررسی قرار گرفته و توانست نظر متخصصین را جلب نماید. که با آوردن توضیحات تکمیلی در خصوص هر کدام داخل پرانتز آورده‌ایم مجدد بازنگری شدند. در نهایت، گویه‌هایی که در محدوده ۰ تا ۱ بودند برای سنجش مقیاس مدیریت کلاس تحولی انتخاب شدند. همچنین میانگین کل برای ۲۶ گویه برابر با ۰,۹۳ بود که حاکی از قابل قبول بودن روایی محتوایی مقیاس مدیریت کلاس تحولی بود. جهت برازش مقیاس اندازه‌گیری مؤلفه‌های مدیریت کلاس تحولی از روایی محتوایی، روایی همگرا^۱ و روایی افتراقی^۲ برای ارزیابی روایی و از آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی^۳ برای ارزیابی پایایی مقیاس استفاده شده است. همچنین پس از انجام تحلیل عاملی تأییدی تمامی گویه‌ها از لحاظ روایی و پایایی مورد تایید بودند و حذف نشدند. بعد از آن پرسشنامه نهایی بین نمونه پژوهش توزیع و گردآوری شد. تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها با استفاده از آزمون‌های کفایت حجم نمونه بارتلت (KMO)؛ تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم و آلفای کرونباخ با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS و Smart-PLS3 انجام شد.

1. Convergent Validity
2. Discriminant validity
3. Composite reliability

یافته‌ها

۱. پرسشنامه مدیریت کلاس تحولی از چه مؤلفه‌هایی تشکیل شده است؟
برای پاسخ به سؤال اول پژوهش در این بخش، از تحلیل عاملی اکتشافی برای شناسایی مؤلفه‌های زیربنایی مقیاس مدیریت کلاس تحولی استفاده شده است تا ارتباط هر گویه با مؤلفه‌های مربوطه مشخص شود. در ابتدا جهت معتبر بودن ماتریس همبستگی داده‌ها و کفایت نمونه‌گیری، آزمون کرویت بارتلت^۱ و شاخص KMO^۲ استفاده شده است. نقطه برش اندازه شاخص KMO برای «کفایت نمونه‌گیری» ۰.۷ لحاظ شده است.

جدول ۱- آزمون KMO و کرویت بارتلت

آزمون‌ها	مقدار	df	سطح معناداری
KMO	۰.۸۹		
آزمون کرویت بارتلت	۲۷۴.۸۸	۳۲۵	۰.۰۰۱

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد مقدار آزمون کرویت بارتلت (۲۷۴.۸۸) با درجه آزادی ۳۲۵ معنادار است و ماتریس همبستگی‌ها از اعتبار لازم برخوردار است. همچنین شاخص KMO با مقدار ۰.۸۹ بالاتر از نقطه برش ۰.۵۷ هست که حاکی از کفایت نمونه‌گیری جهت تحلیل عاملی هست. با توجه به نتایج دو شاخص KMO و کرویت بارتلت می‌توان نتیجه گرفت که اجرای تحلیل عاملی اکتشافی مقیاس مدیریت کلاس تحولی توجیه‌پذیر خواهد بود و مؤلفه‌های انتخاب شده از اعتبار لازم برخوردار هستند. تحلیل عاملی اکتشافی جهت استخراج مؤلفه‌های مقیاس مدیریت کلاس تحولی با روش حداکثر درست‌نمایی و چرخش واریماکس بر روی ۲۶ گویه انجام شد. نتایج یافته‌ها حاکی از شناسایی ۵ مؤلفه بود که دارای ارزش ویژه بزرگ‌تر از ۱ بود (< ۱). پنج مؤلفه شناسایی شده، در مجموع ۵۹.۹۱ درصد از واریانس مقیاس مدیریت کلاس تحولی را تبیین می‌کنند که مقدار آن به ترتیب برای هر یک از مؤلفه‌ها برابر با ۳۲/۰۲، ۹/۸۳، ۶/۶۰، ۶/۰۹ و ۵/۳۵ است. بارهای عاملی کلیه گویه‌ها در سطح مطلوب و بالای ۰/۰۵ بود که حاکی از قابل قبول بودن گویه‌ها جهت سنجش مقیاس مدیریت کلاس تحولی است.

1. Bartlett's

2. Kaiser-Meyer-Olkin

جدول ۲. تحلیل عاملی اکتشافی مقیاس مدیریت کلاس تحولی بر اساس چرخش واریماکس

(۲۶ گویه)

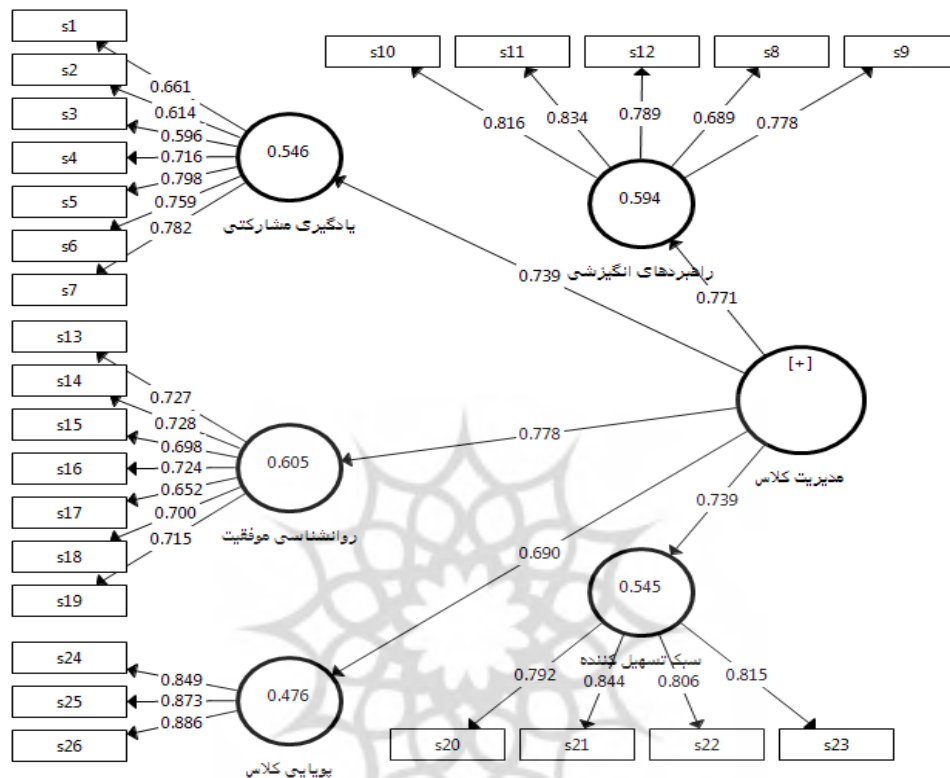
شماره	گویه‌ها	مؤلفه‌ها				
		۱	۲	۳	۴	۵
۱	انتخاب الگوی مناسب جهت انجام تکالیف به صورت مشارکتی (مانند پروژه‌های گروهی، یادگیری مبتنی بر تیم)	۰ ۶۹				
۲	استفاده از تکنیک‌های رایج گروه‌بندی جهت انجام تکالیف (گروه‌بندی تصادفی، توانایی مشابه، خودانتخابی)	۰ ۶۷				
۳	تعیین نقش اعضای گروه (مدیر، محقق، گزارشگر)	۰ ۶۵				
۴	ارائه دستورالعمل‌های لازم جهت انجام تکالیف	۰ ۶۷				
۵	مدیریت کارآمد فعالیت‌ها توسط معلم (ایجاد پیوند بین گروه‌ها، هدایت گروه‌های منزوی)	۰ ۷۳				
۶	آموزش مهارت‌های لازم برای فعالیت‌های گروهی به دانش‌آموزان (گوش دادن فعال، نحوه برقراری ارتباط با همکلاسی‌ها، تصمیم‌گیری و حل تعارضات)	۰ ۵۹				
۷	انتخاب الگوی مناسب جهت ارزشیابی فعالیت‌ها (ارزشیابی فرآیند، ارزشیابی رسمی، ارزشیابی غیررسمی و خود ارزشیابی)	۰ ۶۶				
۸	نمره‌گذاری جهت سنجش کیفیت عملکرد دانش‌آموزان	۰ ۷				
۹	به‌کارگیری مشوق‌های کوتاه‌مدت فردی و گروهی جهت عملکرد مطلوب دانش‌آموزان	۰ ۷۶				
۱۰	استفاده از راهبرد خود بهسازی (آشکارسازی اهداف و خواسته‌های اساسی دانش‌آموزان)	۰ ۷۳				
۱۱	ارتقا مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان	۰ ۴۱				
۱۲	استفاده از استراتژی حل مسئله (یادگیری پرسش محور)	۰ ۶۹				
۱۳	بیان شفاف و صریح اهداف و انتظارات از کلاس	۰ ۵۷				
۱۴	ارزش قائل شدن برای تلاش‌های دانش‌آموزان به جای توجه صرف به هوش و استعداد	۰ ۷۱				
۱۵	توجه به تفاوت‌ها و استعداد‌های ویژه هر دانش‌آموز	۰ ۷۶				
۱۶	فراهم نمودن فرصت برابر برای همه دانش‌آموزان جهت شرکت در فعالیت‌ها	۰ ۷۴				

۱۷	مشارکت دانش آموز در نقش معلمی (تدریس به همتایان، اداره برخی از فعالیت‌های روزانه)	۰ ۵۵			
۱۸	ابراز عقاید و نظرات دانش آموز در فعالیت‌های کلاسی	۰ ۶۸			
۱۹	ارزشیابی فرایند پیشرفت و عملکرد دانش آموزان	۰ ۵۵			
۲۰	انتخاب شیوه‌های تدریس کارآمد جهت هدایت دانش آموزان به عملکرد مطلوب	۰ ۷			
۲۱	ایجاد محیط (انگیزه‌بخش) متناسب با نیازهای اساسی دانش آموزان	۰ ۷۹			
۲۲	برخورداری از مفروضات مبتنی بر دانش آموز محوری (نقش تسهیلگری معلم)	۰ ۷۱			
۲۳	تلاش معلم جهت پرورش انگیزه یادگیری در دانش آموزان	۰ ۷۵			
۲۴	آگاهی نسبت به سطوح ضمنی کلاس درس (در مقابل توجه صرف به سطوح عینی)	۰ ۷۸			
۲۵	ایجاد چارچوب‌های اجتماعی مشترک و هدفمند و سازنده در کلاس	۰ ۷۸			
۲۶	ایجاد و به کارگیری حافظه عاطفی در کلاس (سرمایه‌گذاری عاطفی در روابط با دانش آموزان)	۰ ۷۳			
۱ ۳۹	ارزش ویژه ۱	۱/۵۸	۱۵۷۱	۲ ۵۵	۸ ۳۲
۵ ۳۵	درصد واریانس تبیین شده	۶۰۹	۶۶	۹ ۸۳	۳۲۰۲
	آلفای کرونباخ (۲۶ گویه)	۰ ۹۱			

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد که به ترتیب گویه‌های ۱ تا ۷ در مؤلفه ۱ مربوط به «یادگیری مشارکتی»؛ گویه‌های ۸ تا ۱۲ در مؤلفه ۳ مربوط به «به کارگیری راهبردهای انگیزشی»؛ گویه‌های ۱۳ تا ۱۹ در مؤلفه ۲ «ارتقای روانشناسی موفقیت»؛ گویه‌های ۲۰ تا ۲۳ در مؤلفه ۴ مربوط به «سبک تسهیل کننده»؛ و گویه‌های ۲۴ تا ۲۶ در مؤلفه ۵ مربوط به «پویایی کلاس» هستند.

در مرحله بعد، جهت بررسی برازش ساختار شناسایی شده در مقیاس مدیریت کلاس تحولی از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم با استفاده از نرم افزار Smart-PLS3 استفاده شد. با توجه به این که

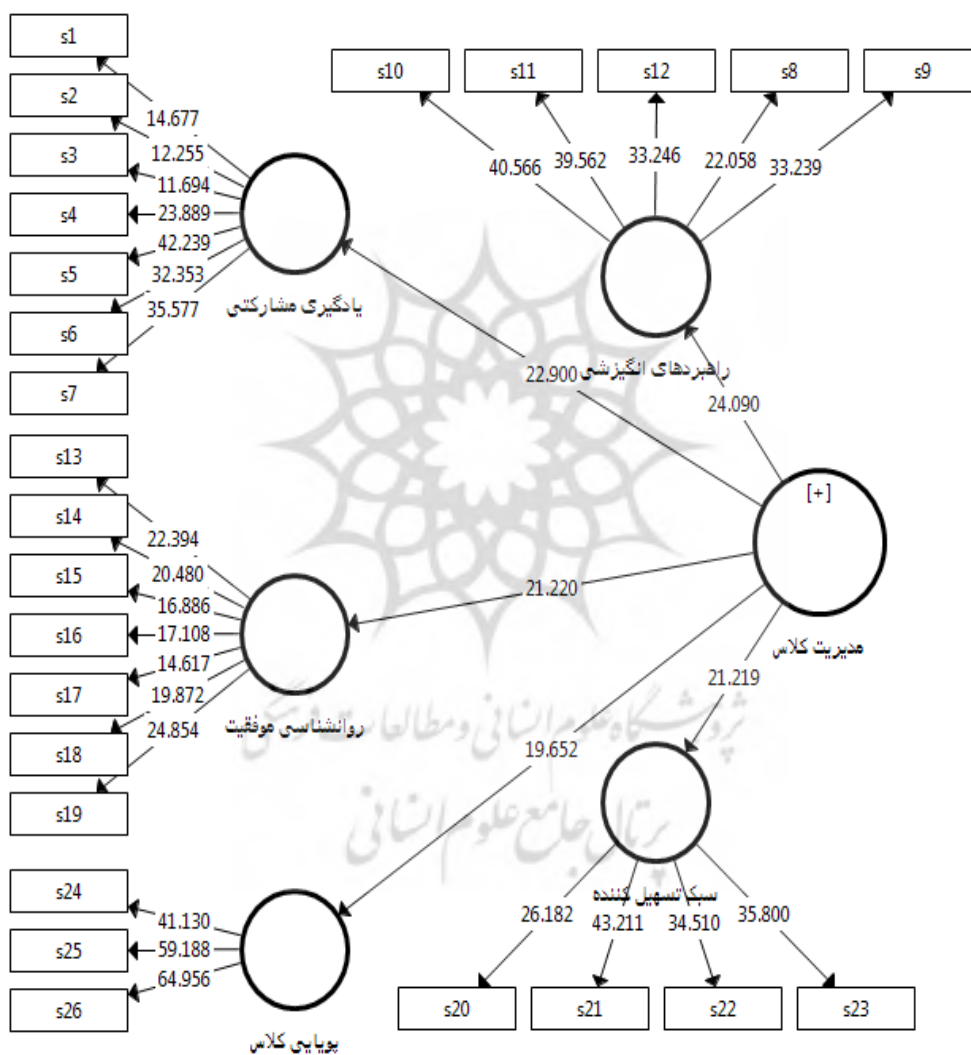
هدف پژوهش حاضر طراحی، توسعه و اعتبارسنجی مقیاس مدیریت کلاس تحولی است در ابتدا لازم است اعتبار عوامل شناسایی شده در تحلیل عاملی اکتشافی مورد ارزیابی قرار گیرند.



شکل ۲- تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم در حالت تخمین استاندارد

شکل ۲ مربوط به نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم جهت سنجش مؤلفه‌های مقیاس مدیریت کلاس تحولی است. یافته‌ها نشان می‌دهد پنج عامل شناسایی شده دارای بار عاملی بالاتر از ۰.۶۱۴ و در حد قابل قبول می‌باشند. همان‌طور که در شکل بالا مشاهده می‌شود به ترتیب عوامل ارتقای روانشناسی موفقیت (۰.۷۸)، به کارگیری راهنمدهای انگیزشی (۰.۷۷)، یادگیری مشارکتی (۰.۷۴)، سبک تسهیل کننده (۰.۷۴) و پویایی کلاس (۰.۶۹) دارای بیشترین بار عاملی در سنجش مقیاس مدیریت کلاس تحولی می‌باشند. بررسی گویه‌های مرتبط با هر عامل نیز حاکی از آن است که گویه‌های انتخاب شده دارای بار عاملی قابل قبول هستند و فقط گویه ۲ مربوط به عامل یادگیری مشارکتی با ضریب عاملی ۰.۵۹ کمتر از مقدار ۰.۶۱۴ است. با توجه به این که گویه حاضر به‌طور معناداری در

محدوده ۰۴ تا ۰۷ قرار داشت و همچنین تأثیری در کاهش برازش پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج شده نداشت؛ این نتایج، نشان می‌دهد که ۲۶ گویه و پنج عامل شناسایی شده به‌درستی مقیاس مدیریت کلاس تحولی را مورد سنجش قرار می‌دهند. در ادامه، مدل اندازه‌گیری مدیریت کلاس در حالت تخمین معناداری ارائه شده است که مقادیر بالاتر از ۱،۹۶ نشان‌دهنده معنادار بودن



شکل ۳- تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم در حالت تخمین معناداری

۲. آیا پرسشنامه از روایی لازم برخوردار است؟

۳. آیا پرسشنامه از پایایی لازم برخوردار است؟

برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش برای بررسی روایی مقیاس مدیریت کلاس تحولی از روایی همگرا و روایی افتراقی استفاده شد. روایی همگرا با استفاده از معیار میانگین واریانس استخراج شده^۱ (AVE) و روایی افتراقی با معیار فورنل-لارکر^۲ محاسبه شد. برای پاسخ به سؤال سوم پژوهش جهت بررسی پایایی از دو معیار آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده شد. نتایج روایی همگرا و پایایی در جدول (۳) و نتایج روایی افتراقی در جدول (۴) قابل مشاهده می‌باشند.

جدول ۳- ارزیابی روایی همگرا و پایایی

عامل	پایایی		روایی همگرا
	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	میانگین واریانس تبیین شده (AVE)
یادگیری مشارکتی	۰.۸۳	۰.۸۷	۰.۵۲
به‌کارگیری راهبردهای انگیزشی	۰.۸۴	۰.۸۸	۰.۶۱
ارتقای روانشناسی موفقیت	۰.۸۳	۰.۸۷	۰.۵۱
سبک تسهیل‌کننده	۰.۸۳	۰.۸۸	۰.۶۶
پویایی کلاس	۰.۸۴	۰.۹	۰.۷۵*
حد قابل قبول	> ۰.۷	> ۰.۷	> ۰.۵

نتایج ارزیابی روایی همگرا نشان می‌دهد که میانگین واریانس استخراج شده برای عامل‌های یادگیری مشارکتی (۰.۵۲)، به‌کارگیری راهبردهای انگیزشی (۰.۶۱)، ارتقای روانشناسی موفقیت (۰.۵۱)، سبک تسهیل‌کننده (۰.۶۶) و پویایی کلاس (۰.۷۵) بالاتر از مقدار ۰.۵ و مورد تأیید می‌باشند. همچنین نتایج مربوط به پایایی حاکی از آن است که مؤلفه‌های مدیریت کلاس تحولی از نظر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بالاتر از مقدار ۰.۷ قرار دارند. نتایج به‌دست‌آمده بیانگر آن است که مقیاس مدیریت کلاس تحولی از نظر پایایی و روایی همگرا مورد تأیید می‌باشند. در ادامه نتایج مربوط به روایی افتراقی ارائه شده است.

1. Average Variance Extracted

6. Fornell-Lacker

جدول ۴-روایی افتراقی بر اساس آزمون فورنل- لارکر

شماره	عامل	۱	۲	۳	۴	۵
۱	به کارگیری راهبردهای انگیزشی	(۰.۷۸)				
۲	ارتقای روانشناسی موفقیت	۰.۵۳	(۰.۷)			
۳	سبک تسهیل کننده	۰.۴۶	۰.۴۶	(۰.۸۱)		
۴	پویایی کلاس	۰.۷۷	۰.۴۳	۰.۴۶	(۰.۸۷)	
۵	یادگیری مشارکتی	۰.۳۸	۰.۳۸	۰.۴۲	۰.۴۵	(۰.۷۱)

توجه: ریشه دوم مقدار میانگین واریانس استخراج شده در قطر ماتریس (داخل پرانتز نشان داده شده)

معیار شاخص فورنل-لارکر در جدول ۴ نشان می‌دهد که ریشه دوم مقدار میانگین واریانس استخراج شده (AVE) برای عوامل به کارگیری راهبردهای انگیزشی (۰.۷۸)، ارتقای روانشناسی موفقیت (۰.۷)، سبک تسهیل کننده (۰.۸۱)، پویایی کلاس (۰.۸۷) و یادگیری مشارکتی (۰.۷۱) بیشتر از همبستگی آن عامل با سایر عوامل در مدل است؛ بنابراین روایی افتراقی مورد تأیید قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه گیری

با توجه به نقش اساسی که مدیریت کلاس تحولی در شکل‌دهی ساختار آموزشی و فرایند تدریس دارد و با تأکید به فرهنگ ایرانی این مقیاس می‌تواند به عنوان ابزاری روا، معتبر و جامع در جهت پر کردن خلأ موجود در خدمت نظام آموزش و پرورش قرار گیرد. همچنین بر اساس نتایج پژوهش این مقیاس یک ابزار چندبعدی است که مبتنی بر نظریه شیندلر، ۵ مؤلفه را به عنوان ابعاد مدیریت کلاس تحولی در نظر گرفته است. این ۵ مؤلفه عبارت‌اند از: به ترتیب گویه‌های ۱ تا ۷ در مؤلفه ۱ مربوط به «یادگیری مشارکتی»؛ گویه‌های ۸ تا ۱۲ در مؤلفه ۲ مربوط به «به کارگیری راهبردهای انگیزشی»؛ گویه‌های ۱۳ تا ۱۹ در مؤلفه ۳ «ارتقای روانشناسی موفقیت»؛ گویه‌های ۲۰ تا ۲۳ در مؤلفه ۴ مربوط به «سبک تسهیل کننده» و گویه‌های ۲۴ تا ۲۶ در مؤلفه ۵ مربوط به «پویایی کلاس» هستند.

مؤلفه اول این پژوهش یادگیری مشارکتی بود. نتیجه پژوهش (Slavich & Zimbardo, 2012) هم‌راستا با مؤلفه اول این پژوهش بود. معلم، به‌عنوان «تسهیلگر» و «محرک»، دانش‌آموزان را به گروه‌هایی تقسیم می‌کند و از طریق یادگیری فعال و مشارکتی آنان را در برنامه‌های درسی شرکت می‌دهد. مربیان می‌توانند با یادگیری متقابل، مانند پروژه‌های گروهی، بازی در نقش‌ها و شبیه‌سازی‌ها، دانش‌آموزان را در طی فرایند تدریس با مفاهیم درگیر کرده و به شکلی مرتبط و معنادار، یادگیری آنان را تقویت کنند که با گویه ۲ این مؤلفه هم‌راستا بود. (Yoder, 2014) نیز به یادگیری مبتنی بر پروژه و گروهی نیز اشاره کرده بود. نتیجه پژوهش (Rasooli, et.al, 2013) نیز به گروه‌بندی‌های کوچک نامتجانس دانش‌آموزان برای رسیدن به یک هدف مشترک اشاره کرده بودند. همچنین نتیجه دیگر پژوهش آنان با گویه ۳ این پژوهش هم‌راستا بود که نشان داد اعضای گروه به خاطر نقشی که در گروه به عهده‌دارند به یکدیگر وابسته هستند. در جریان کار گروهی، ارتباط متقابل اعضای گروه، موقعیت‌ها و تجربیات مهم از قبیل توانایی پرسیدن، توضیح دادن، انتقاد کردن و مثال زدن را ایجاد می‌کند. نتیجه پژوهش (Mohammadi, et.al, 2016) با گویه ۵ هماهنگ بود، نقش معلم راهنمایی گروه‌ها و دادن سرخ به دانش‌آموزان است، معلم با هدایت، یادگیری را به خود شاگردان واگذار می‌کند تا هر یک از اعضا در برابر یکدیگر و یادگیری خود احساس مسئولیت نمایند. گویه ۶ این مؤلفه به آموزش مهارت‌های لازم برای فعالیت‌های گروهی به دانش‌آموزان (گوش دادن فعال، نحوه برقراری ارتباط با همکلاسی‌ها، تصمیم‌گیری و حل تعارضات) اشاره داشت که با نتایج پژوهش‌های زیر هم‌راستا بود. در پژوهش (Bani Asadi, 2005) به گروه‌بندی دانش‌آموزان و استفاده از مهارت‌های جذب مشارکت آنان در فعالیت‌های کلاسی شامل مهارت‌های گوش دادن فعال اشاره شده بود. نتیجه تحلیل (Afsharnia, Abbasi & Dastranj, 2019) نشان داد که بدخلفی‌های روزانه، اختلاف‌ها و تعارض‌های بین دانش‌آموزان، بحران‌های لحظه‌ای کلاس و ... نیازمند توان بالای تصمیم‌گیری معلم است. (Yoder, 2014) در پژوهش خود اظهار کرد که دانش‌آموزان باید بتوانند با گوش دادن فعال، صحبت‌های همکلاسی‌هایشان را شنیده، سپس در حل تعارضات خود به‌کارگیرند. در پژوهش (Kapsalis, et.al, 2019) معلم با پیاده‌سازی انواع روش‌ها و تکنیک‌های مختلف ارزشیابی (به‌عنوان مثال تکوینی، جمع‌بندی، ارزیابی شخصی، ارزیابی همتا)، یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا داده و فرآیندهای متنوع رخ داده در یک کلاس را با دقت بیشتری درک و توصیف می‌کند که با گویه ۷ این مؤلفه هم‌راستا بود. (Ersozlu & Cayci, 2016) در پژوهش خود به ارزیابی چندوجهی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز اشاره کرده بودند. بنابراین یادگیری مشارکتی در مقایسه با شرایط انفرادی یا رقابتی اثری مثبت بر

یادگیری دانش‌آموزان دارد به طوری که مهارت‌های میان‌فردی و همکاری که در یادگیری مشارکتی آموخته می‌شوند برای موفقیت‌های بعدی و شخصی و حرفه‌ای حیاتی هستند و از آن می‌توان به‌عنوان ابزاری قدرتمند جهت ایجاد پیوندهای اجتماعی، مشارکت در حل تعارض و در شکل‌گیری تیم یادگیری اشاره کرد.

مؤلفه دوم این پژوهش به کارگیری راهبردهای انگیزشی بود. نتیجه پژوهش (Afsharnia, Abbasi, 2019) با گویه ۹ این مؤلفه هم‌راستا بود به طوری که معلم در طول تدریس با استفاده از مشوق‌ها، دانش‌آموزان را با رغبت و تمایل به تلاش و پویایی وامی‌دارد و موجب تأیید و تکرار رفتارهای شایسته و مطلوب آنان نیز می‌شود. نتایج پژوهش (Muspawi, et al, 2019) نیز تشویق را از نتایج بسیار مهم و مثبت آموزشی به شمار آورده بود. مسئولیت‌پذیری گویه ۱۱ این مؤلفه بود که با نتیجه پژوهش (Draft, n.d.) هم‌راستا بود، در واقع کلاس تحول‌آفرین پیشرفت فردی هر دانش‌آموز را از بی‌مسئولیتی به سمت مسئولیت‌پذیری پشتیبانی می‌کند. در پژوهش‌های (Slavich & Zimbardo, 2012) و (Macías & Sánchez, 2015) نیز با ایجاد یک دیدگاه مشترک برای انجام فعالیت‌ها، حس مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان ارتقا پیدا می‌کند. استفاده از استراتژی حل مسئله (یادگیری پرسش محور) گویه ۱۲ این مؤلفه بود که با پژوهش‌های (Jafari, Khorasani & Abdi, 2017) و (Bani Asadi, 2005) هم‌راستا بود. معلمان برای بهبود کارایی تدریس و تقویت یادگیری از حل مسئله استفاده می‌کنند و استفاده از رویکرد پرسش‌محوری (پرسیدن سؤال) به مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی و یادگیری آنان کمک می‌کرد. در پژوهش‌های (Slavich & Zimbardo, 2012) و (Mohammadi, et.al, 2016) با استفاده از رویکرد حل مسئله، گروه‌ها به بحث و گفتگو می‌پرداختند. استفاده از راهبردهای انگیزشی می‌تواند کیفیت آموزش را بهبود بخشیده و فضا و محیط کلاس را از کسالت‌بار بودن به سمت فضایی پربار و سرشار از یادگیری تبدیل نماید.

مؤلفه سوم این پژوهش ارتقای روانشناسی موفقیت بود. گویه ۱۳ این پژوهش مربوط به مؤلفه سوم است که با پژوهش (Yoder, 2014) هم‌راستا بود، دانش‌آموزان و معلمان باید هنجارها و ارزش‌های مشترک و قابل‌انتظار را به‌طور کامل در کلاس توسعه دهند که این استراتژی به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا قوانین را به‌عنوان چشم‌انداز کلی در مدیریت کلاس بنگرند.

همچنین نتیجه پژوهش (Afsharnia, Abbasi & Dastranj, 2019) اشاره داشت که معلمان با ارائه دستورالعمل‌های شفاف به دانش‌آموزان در مورد فعالیت‌های درسی، هدایت و نظارت بر یادگیری

را بر عهده می‌گیرند. (Muspawi, et al 2019) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی که به مدرسه می‌آیند سطوح مختلفی از هوش و استعداد را به همراه دارند، بنابراین معلم باید با هر دانش‌آموز مطابق با استعداد و هوش او برخورد کند که با گویه ۱۵ این مؤلفه یعنی توجه به تفاوت‌ها و استعدادهای ویژه هر دانش‌آموز هم‌راستا بود. نتیجه پژوهش (Slavich & Zimbardo, 2012) با گویه ۱۶ این مؤلفه هم‌راستا بود. معلم با ایجاد یک دیدگاه مشترک برای انجام فعالیت‌ها و ترویج فرصت‌های برابر و کافی برای تأمل و تفکر و ارائه بازخورد، دانش‌آموزان را در مباحث گروهی مشارکت می‌دهد. گویه ۱۷ این مؤلفه به مشارکت دانش‌آموز در نقش معلمی اشاره داشت که با نتایج پژوهش‌های زیر هم‌راستا بود. نتیجه پژوهش (Yoder, 2014) نشان داد معلمان جلسات یا پروژه‌هایی را در طول کلاس به دانش‌آموزان اختصاص می‌دهند تا با تدریس به همسالان و همکلاسی‌های خود، فرصتی را برای به اشتراک گذاشتن آموخته‌های خود، ایجاد کنند. نتیجه پژوهش (Muspawi, et al, 2019) به تفویض اختیار اشاره داشت، به این معنی که معلم اختیارات و مسئولیت‌های خود را دارد، ولی به دانش‌آموزان این فرصت را می‌دهد تا محتوای فکری کار خود را تعیین کنند و با ارزیابی، نتایج کار گروهی آن‌ها را تقویت می‌نماید. گویه ۱۹ این مؤلفه یعنی (ارزشیابی فرایند پیشرفت و عملکرد دانش‌آموزان) با پژوهش‌های (Jafari, Khorasani & Abdi, 2017) و (Vafaei Mehr, Karimzadeh & Nazem, 2017) هم‌راستا بود به طوری که معلم با ارزیابی فعالیت‌های انجام‌شده و ارزیابی نهایی موجب پیشرفت و یادگیری اثربخش و کارآمد دانش‌آموزان در کلاس درس می‌شد. توسعه روانشناسی موفقیت به این معنا نیست که چیزهایی را به کلاس اضافه کنیم تا دانش‌آموزان احساس بهتری در مورد خودشان داشته باشند بلکه در مورد درک آثار انتخاب‌های تدریس است. ارتقای روانشناسی موفقیت منجر به مدیریت کلاس توأم با کیفیت بالا و پیشرفت دانش‌آموزان می‌گردد.

مؤلفه چهارم این پژوهش سبک تسهیل‌کننده بود. نتیجه پژوهش (Ersozlu & Cayci, 2016) با گویه ۲۰ این مؤلفه هم‌راستا بود به طوری که معلمان با استفاده از روش‌ها و استراتژی‌های جذاب در تدریس، ضمن ایجاد محیط یادگیری پویاتر، دانش‌آموزان را به سمت عملکرد مطلوب در یادگیری هدایت می‌کردند. همچنین نتیجه پژوهش (Muspawi, et al, 2019) اشاره داشت به معلمانی که با انتخاب سبک تدریس دانش‌آموز محور، فعالیت‌ها را متناسب با سطح آمادگی دانش‌آموزان تنظیم می‌کردند و فرصت تصمیم‌گیری مؤثر را در کلاس درس فراهم می‌نمودند. نتیجه پژوهش (Slavich & Zimbardo, 2012) با گویه‌های ۲۱ و ۲۲ این مؤلفه هم‌راستا بود، معلمان باید برنامه‌های درسی را بر اساس نیازها، توانایی‌ها، علایق دانش‌آموزان شکل دهند تا بتوانند در یادگیری فعال و مشارکتی

شرکت کنند و به‌عنوان «تسهیلگر» و «محرک» به دانش‌آموزان کمک کنند تا نسبت به پیش‌فرض‌های خودآگاه و منتقد باشند. نتیجه پژوهش (Samadi, 2015) با گویه ۲۱ این پژوهش هماهنگ بود، معلمان با هدایت دانش‌آموزان در کلاس، درک و فهم درستی از نیازها، علایق و آمادگی‌های دانش‌آموزان در فرایند یادگیری به دست می‌آورند و امکان انجام فعالیت‌های آزادانه را به آنان می‌دهند. در مطالعه (Muspawi, et al, 2019) نیز به توانایی معلم در ایجاد یک محیط انگیزه‌بخش برای افزایش مشارکت دانش‌آموز در یادگیری و نقش تسهیلگری او اشاره کرده بودند که با گویه ۲۲ این مؤلفه هم‌راستا بود. نتایج پژوهش‌های (Mohammadi, et.al, 2016) و (Yoder, 2014) با گویه ۲۳ این مؤلفه هماهنگ بودند به‌طوری‌که با تلاش معلم در دستیابی به پیشرفت تحصیلی و انگیزه یادگیری در بین دانش‌آموزان امکان‌پذیر بود. طبق این رویکرد معلمان به دنبال ایجاد کلاسی هستند که خود‌هدایتگر بوده و با کمی صبر و حوصله به‌منظور دستیابی به اهداف بلندمدت فعالیت نمایند این معلم به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا ارزش رفتار کاربردی و مسئولانه را تشخیص دهند، بر فرایند یادگیری نهایی و رشد شخصی به جای دستیابی به پاداش و یا موفقیت نسبی دانش‌آموز در مقایسه با سایر دانش‌آموزان تأکید می‌کنند. این رویکرد سازنده، مشارکتی و مبتنی بر حل مسئله است.

مؤلفه آخر این پژوهش پویایی کلاس بود. نتیجه پژوهش (Yoder, 2014) با گویه ۲۵ این پژوهش هم‌راستا بود، در واقع دانش‌آموزان و معلمان باید هنجارها و ارزش‌های اجتماعی مشترک و سازنده را به‌طور کامل در کلاس توسعه دهند که موجب پویایی و حس نشاط در کلاس درس شود. نتیجه تحلیل پژوهش (Aali & Amin Yazdi, 2008) به وجود یک مجموعه قابل پیش‌بینی و آگاهانه از قوانین، دستورالعمل‌ها و برنامه‌های مشخص در کلاس، برای نیل به موفقیت و تلاش در کلاس اشاره می‌کرد. نتیجه پژوهش (Ersozlu & Cayci, 2016) نشان داد که مدیریت کلاس تحول‌آفرین با ایجاد روابط پویا و مؤثر و با توجه به جنبه‌های عاطفی و احساسی موجب تقویت روابط بین فردی بین معلمان و دانش‌آموزان، تقویت عملکرد معلمان و بهبود رشد فردی و یادگیری دانش‌آموزان می‌شد که با گویه ۲۶ این پژوهش هم‌راستا بود. نتیجه پژوهش (Yoder, 2014) نیز با گویه ۲۶ هماهنگ بود به‌طوری‌که معلمان با مهارت‌های بین فردی اجتماعی و عاطفی می‌توانند احساسات مثبت و منفی خود را در تعامل با دانش‌آموزان، شناسایی کرده و از نیازهای عاطفی و تحصیلی دانش‌آموزان آگاه شوند. زمانی که معلم از جنبه‌های ضمنی محیط کلاس آگاه بوده و با اتخاذ رویکردی هدفمند و مناسب به نفع همه افراد، کلاس را به‌صورت مؤثرتر اداره خواهد کرد.

ارزیابی مقیاس مدیریت کلاس تحولی از نظر پایایی و روایی همگرا از دیگر نتایج به دست آمده این پژوهش بود. ارزیابی روایی همگرا نشان داد که میانگین واریانس استخراج شده برای مؤلفه‌های یادگیری مشارکتی (۰.۵۲)، به کارگیری راهبردهای انگیزشی (۰.۶۱)، ارتقای روانشناسی موفقیت (۰.۵۱)، سبک تسهیل کننده (۰.۶۶) و پویایی کلاس (۰.۷۵) بالاتر از مقدار ۰.۵ و مورد تأیید بودند. همچنین نتایج مربوط به پایایی حاکی از آن است که مقیاس مدیریت کلاس تحولی از نظر آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بالاتر از مقدار ۰.۷ قرار گرفته بودند.

در مجموع با توجه به نتایج مطالعه حاضر، این پرسشنامه دارای پایایی و روایی مناسب است و می‌توان از آن به عنوان یک ابزار پایا و معتبر در نظام آموزش و پرورش در دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان و برنامه درسی مراکز تربیت معلم توصیه می‌شود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود معلمان در برنامه درسی خود نسبت به طراحی و مدیریت فعالیت‌های یادگیری مشارکتی مبادرت نمایند. همچنین در خصوص راهبردهای انگیزشی معلمان با استفاده از روش حل مسئله و یادگیری پرسش محور و با ارتقای مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان ایجاد انگیزه نمایند. مؤلفه بعدی این پژوهش ارتقای روانشناسی موفقیت بود در این زمینه پیشنهاد می‌گردد که معلمان شیوه‌های تدریس مبتنی بر جهت‌گیری رشد را اتخاذ نمایند و با ارتقای حس تعلق و پذیرش در کلاس درس موجب پیشرفت دانش‌آموزان گردند. با توجه به سبک تسهیلگری معلم پیشنهاد می‌گردد معلمان با صبر و حوصله نسبت به توانمندسازی دانش‌آموزان در درازمدت اهتمام ورزند و در خصوص مؤلفه پویایی کلاس پیشنهاد می‌گردد که معلمان عوامل مختلف در کلاس درس را طبقه‌بندی کرده و علاوه بر سطوح صریح و آشکار قادر به آگاهی از عوامل ضمنی کلاس از جمله چارچوب اجتماعی و حافظه عاطفی باشند چراکه نقش تعیین‌کننده‌ای در پویایی محیط کلاس دارند.

اما با توجه به محدود بودن پژوهش به معلمان اصفهان، تعمیم یافته‌ها به جمعیت‌های دیگر بایستی با احتیاط صورت گیرد و پیشنهاد می‌شود که این پرسشنامه در مناطق دیگر کشور نیز آزمون شود. برای استفاده کارآمد این ابزار لازم است از روش‌هایی مانند مصاحبه و اقدام پژوهی انجام گیرد و نتایج پژوهش‌های انجام گرفته را با ابزار مدیریت کلاس تحولی این پژوهش مقایسه گردد.

ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با موضوع پژوهش از جمله رعایت حقوق آزمودنی‌ها، سازمان‌ها و نهادها و نیز مؤلفین و مصنفین رعایت شده است. پیروی از اصول اخلاق پژوهش در مطالعه حاضر رعایت شده و فرم‌های رضایت‌نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است و صرفاً جهت بررسی و چاپ به فصلنامه تدریس پژوهی ارسال شده است.

Reference

- Aali, A., & Amin Yazdi, A. (2008). Teacher Characteristics and Classroom Management Styles. *Journal of Education*, 24, 1 (93), 103- 135. [In Persian]
- Afsharnia, M., Abbasi, R., & Dastranj, M. (2019). A review of classroom management and teachers' classroom management methods in schools and educational centers. *Journal of Research in Arts and Humanities*, 3 (2), 73-88. [In Persian]
- Alavi Langroodi, S.K., & Soleimani, Z. (2013). A Comparison of Teachers' Beliefs and Attitudes towards Class Control in Terms of Demographic Characteristics. *Journal of New Approach in Educational Administration*, 4, 2 (14), 115- 136. [In Persian]
- Amin Yazdi, A., & Aali, A. (2008). Effects of Classroom Management Styles on Developing Pupils' Metacognitive Skills. *Studies in Education & Psychology*, 9, 1, 73 - 90. [In Persian]
- Bakhshayesh, A. R. (2013). Investigating the Relationship between Classroom Management Styles and Personality Traits of Yazd Primary School Teachers. *Journal of New Approach in Educational Administration*, 4, 2 (14), 185-197. [In Persian]

- Bani Asadi, N. (2005). Teachers Participative Management and Its Relationship with Students Civil Society Behavior. *Journal of Psychology and Education*, 34, 2, 175 - 198. [In Persian]
- Diamond Hicks, S. (2012). Self-Efficacy and Classroom Management: A Correlation Study Regarding the Factors That Influence Classroom Management. A Dissertation Presented In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education. Liberty University, Lynchburg.
- Draft, R. (no date). Transformative Classroom Management -- Do Not Reproduce.pp:1 – 9. Available at:
<https://web.calstatela.edu/centers/schoolclimate/pdf/resources/TCM%20ChapterOne.pdf>
- Enayati, T., & Koohsari, S. (2017). Investigating the Status of Styles of Math Teachers' Interaction with Students. (*Journal of Instruction and Evaluation*) *Journal of Educational Sciences* Fall, 10, 39, 13 - 28. [In Persian]
- Ersozlu, A., & Cayci, D. (2016). The Changes in Experienced Teachers' Understanding towards Classroom Management. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 144-150.
- Ghanbarian Ghalandar, P., Amjadzabardast M., & Bolandhematan K. (2020). Exploring the Implications, Challenges, and Classroom Management Strategies for Critical Thinking in the Humanities. *Journal of Research in Teaching*, 8(1), 80-101.
- Hozhabri, A., & shafizadh, h. (2018). The relationship of management consists creativeness style class with quality of life in school and the student's anxiety. *Journal of Innovation and Creativity in Humanities*, 7 (3), 107-132. [In Persian]
- Jafari, E. Khorasani, A., & Abdi, H. (2017). Structural Model of Competence and Self-Efficacy Related to Classroom Management and Classroom Management Attitude in the Faculty Members. *J Med Educ*, 10 (26), 10-23.
- Kapsalis, G. Ferrari, A. Punie, Y. Conrads, J. Collado, A. Hotulainen, R. Rämä, I. Nyman, L. Oinas, S., & Ilsley, P. (2019). Evidence of innovative assessment: Literature review and case studies. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: 10.2760/552774.
- Kazemi, S. Mohammadi, Y., & Raeisoon, M.R. (2016). Study of Classroom Management in Birjand University of Medical Sciences from Students' Viewpoint. *Research in Medical Education*, 7, 4, 31 - 38. [In Persian]
- Khakpour, A., Etemadzade, H., & Samadi Mobser, M. (2019). Role of Transformational Teaching in Academic Engagements and Knowledge

- Sharing in Students of Hamadan University of Medical. RME. 11 (2), 22-312 [In Persian]
- Khalkhali, A., Soleymanpoor, J., & Fardi, M. (2010). Presenting A Conceptual Model for Establishing Healthy Classroom Management. *Journal of Educational Psychology*, 1, 2, 60- 71. [In Persian]
- Macías, D. F., & Sánchez, J. A. (2015). Classroom management: A persistent challenge for pre-service foreign language teachers. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 17 (2), 81-99.
- Mohammadi, A., Yar Mohammadi vassel, M., Kord Noghabi, R., & Jamshidi Moghaddam, M. (2016). The effectiveness of participatory learning and individual concept map on students' motivation and academic achievement. *Teaching and Learning Technology*, 1 (2), 139-158. [In Persian]
- Muspawi, M., Sari, S.R., Harja, H., Hidayati, S., Rahmawati, S., & Muazza, R. (2019). Effective Classroom Management: A Study in Three Public Junior High Schools. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8, (12), 575-580.
- O'Neill, S. C., & Stephenson, J. (2011). The measurement of classroom management self efficacy: a review of measurement instrument development and influences. *Educational Psychology, an International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31, 3, 261-299.
- Rajaeepour, S., Kazemi, I., & Aghahoseini, T. (2009). A study of relationship between classroom management components and learning climate in Isfahan middle schools. *Educational and psychological research*, 4 (1), 23-40. [In Persian]
- Rasooli, R., Zandevanian, A., Arvin, F. S., & Dehghan, S. (2013). Comparison of the effect of participatory learning and lecturing methods on creative thinking and academic achievement of vocational and technical courses for third grade middle school students in Yazd. *New Educational Thoughts*, 8 (4), 29-52. [In Persian]
- Samadi, M. (2015). The Prediction the Students' Academic Achievements, Based On Their Perception of the Teachers' Relationship Style. *Curriculum Planning Knowledge & Research in Educational Sciences*, 11, 16 (43), 58-73. [In Persian]
- Shindler, J. (2009) *Transformative Classroom Management*. John Wiley & Sons. Chappaqua, NY.

- Shindler, J. (2018). Transformative Classroom Management (Leila Moghtadaie, Reza Hoveida & Ali Siadat, translators) 2 V. Isfahan: Yarmana: University Jihad. [In Persian]
- Slavich, G.M., & Zimbardo, P.G. (2012). Transformational Teaching: Theoretical Underpinnings, Basic Principles, and Core Methods. *Educ Psychol Rev*, 24(4), 569-608.
- Vafaei Mehr, M., Karimzadeh, S., & Nazem, F. (2017). Identifying the factors affecting classroom management to present a model (sample population of all primary school teachers in Khoy). *Journal of Educational Management Research*, 7 (3), 57-67. [In Persian]
- Yoder, N. (2014). Self-Assessing Social and Emotional Instruction and Competencies: A Tool for Teachers. Center on Great Teachers and Leaders, 1-23.

