

تدوین مقیاسی برای ارزیابی جوّ کلاسی در دانشگاه (مطالعه موردی دانشگاه شیراز)

Developing a Scale for Assessing Classroom Climate at Universities (A Case Study of Shiraz University)

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۳/۰۲/۱۳

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۰۸/۱۶

Jafar Torkzadeh
Fatemeh Zeynali

جعفر ترکزاده *

فاطمه زینعلی **

Abstract: Aim of this study was to developing a scale for evaluating classroom climate at the universities. Considering loss of such a scale, after an extensive review of the subject's literature, a framework consisting of four dimensions (classroom interactions, classroom rules and regulations, learning assessment, attitude and culture) was identified and a scale compiled in that regard. After two times piloting implementations and supplying validity and reliability of mentioned scale, it was distributed among 201 undergraduate students selected using multi stage cluster sampling. Results on the one hand illustrated the status of the ruling classroom climate at the university and on the other hand the applicability of the presented scale in the subject area (classroom climate evaluation) was identified.

چکیده: هدف از انجام این پژوهش، تدوین مقیاسی برای ارزیابی جوّ کلاسی در دانشگاه بود. با توجه به نبود چنین مقیاسی از قبل، پس از مطالعه گسترده پیشینه موضوع، چارچوبی مشتمل بر چهار بُعد تعاملات کلاسی، قوانین و مقررات کلاسی، یادگیری - ارزیابی و نگرش و فرهنگ شناسایی گردید و مقیاسی در این راستا تدوین گردید. پس از دو بار اجرای آزمایشی و تأمین روایی و پایایی، مقیاس مذکور در بین ۲۰۱ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شیراز که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شده بودند اجرا گردید که گزارش آن در این مقاله ذکر شده است. نتایج حاصل، از سویی وضعیت جوّ کلاسی حاکم در دانشگاه را مشخص نمود، و از سویی دیگر، قابلیت کاربرد مقیاس تدوین شده برای پژوهش‌های میدانی را در زمینه موضوع خود نمایان ساخت.

Key Words: Classroom Climate, جوّ کلاسی، جوّ آموزشی، مقیاس جوّ، Instructional Climate, Classroom Climate Scale, University, Higher Education.

* عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز (مسئول مکاتبات: djt2891@gmail.com)

** دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز

۱. مقدمه

از دیرباز، کلاس درس، به دلیل آن که در ایجاد فرصت‌های یادگیری و تسهیل فرآیند یاددهی - یادگیری نقش به‌سزایی داشته است، همواره از سوی مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی، درسی و روان‌شناسان تربیتی مورد توجه و دارای اهمیت بسیاری بوده است. هرچند عوامل بسیاری چون آموزشگر، برنامه‌های درسی، وسایل کمک‌آموزشی، فضای فیزیکی و... در فرآیند آموزش نقش دارند، اما جو کلاسی و فضای حاکم بر محیط یادگیری، که بیشتر به چگونگی اجرای برنامه‌های درسی، نگرش و دیدگاه آموزشگر و فراگیر نسبت به یادگیری و فرهنگ رفتاری و سازمانی مؤسسه آموزشی مربوط می‌شود (وارما، تیاجی و گیوینا، ۲۰۰۵)، از جایگاه و اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. جایگاه و اهمیت محیط یادگیری و جو کلاسی تا به آنجاست که در نهادهای آموزشی و دانشگاه‌ها به منزله خط مقدم جبهه تعلیم و تربیت محسوب می‌گردد (رجایی‌پور؛ کاظمی و آقاسینی، ۱۳۸۷: ۲۴) که درصدد محقق کردن اهداف آموزشی و تربیتی است (مولینز، ۱۹۹۱) و با عواملی چون انگیزش فراگیران (اندرسون؛ همیلتون و هاتی، ۲۰۰۰؛ چارچ؛ الیوت و گابل، ۲۰۰۱؛ اردان و اسکونفلدر، ۲۰۰۶؛ وینزل، ۱۹۹۷)، مهارت‌های اجتماعی و شایستگی (بیکر، ۲۰۰۶؛ بروفی؛ هرب؛ لی؛ نیوار و استولاک، ۲۰۰۷)، جهت‌گیری هدف (ایمز، ۱۹۹۲)، پیشرفت تحصیلی (بیکر، ۲۰۰۶) و خودکارآمدی تحصیلی (کلابرن و الت، ۲۰۰۵)، ارتباط تنگاتنگی دارد (الن؛ سنگون؛ جین؛ رندی و آرتور، ۲۰۱۰: ۵).

صاحب‌نظران حوزه‌های گوناگون تعلیم و تربیت، تعاریف متعدد و مختلفی را از جو کلاسی ارائه کرده‌اند که هر یک از آنها به یک یا چند بُعد از ابعاد جو کلاسی

۱. Varma, Tiyagi & Gupta
۲. Mullins
۳. Anderson, Hamilton, Hattie
۴. Church, Elliot, Gable
۵. Urdan & schoenfelder
۶. Baker
۷. Brophy, herb, Lee, Nievar & Stollak
۸. Ames
۹. Claiborn & ellett
۱۰. Ellen, Sangwon, Jean, Randy & Arthur

شماره دارد؛ به عنوان مثال، هوی و میسکل^۱ (۲۰۰۸)، اظهار داشته‌اند که جوّ کلاسی، یک مفهوم کلی برای توصیف، توضیح و تبیین کیفیت پایدار کلاس درس است که زمینه و بستر یادگیری را فراهم می‌نماید. در تعریفی دیگر، آدلمن و تیلور^۲ (۲۰۰۵) جوّ کلاسی را کیفیت ادراک از یک مجموعه دانسته‌اند که در این جوّ، تا حدی، حالت سیالی از تعاملات پیچیده عوامل محیطی مربوط به کلاس، نظیر عوامل فیزیکی، مادی، عملیاتی، سازمانی و متغیرهای اجتماعی، نمایان می‌شود. همچنین دسی^۳ (۲۰۰۳) نیز جوّ کلاس را مجموعه‌ای از ویژگی‌هایی می‌داند که نشانگر وضعیت و حال و هوای خاص حاکم بر کلاس است، و در نهایت، به اعتقاد رجایی‌پور و همکاران (۱۳۸۷)، جوّ کلاس درس را می‌توان ویژگی محسوسی دانست که با ورود به هر کلاس درس مشخص می‌شود که نتیجه کارکردهای مدیریت کلاس درس است و بر پیشرفت تحصیلی و بازده نهایی کلاس تأثیر می‌گذارد. همان‌گونه که از تعاریف فوق بر می‌آید، جوّ کلاسی، فضای منحصر به فرد حاکم در هر کلاس درس است که خصوصیات اجتماعی، روان‌شناختی و هیجانی ویژه‌ای را شامل می‌شود (زینعلی، ۱۳۹۱)؛ بر این اساس، می‌توان گفت که جوّ کلاس و مطلوب بودن یا نبودن آن، تا حد زیادی تابع بافت جمعیتی و کیفیت کنش فردی و جمعی اعضای کلاس به عنوان یک اجتماع است؛ به عبارت دیگر، کلاس‌های درس به عنوان یک سیستم اجتماعی، از افراد متفاوتی از نظر تجارب، فرهنگ، شخصیت و... تشکیل شده است (پینتریچ و شانک^۴، ۱۹۹۶)، و هر یک از این افراد با آوردن خصوصیات مثبت یا منفی خود به درون کلاس، می‌توانند بر ایجاد جوّ مطلوب یا نامطلوب اثرگذار باشند.

آشکار است برای آن‌که امر آموزش و یادگیری به نحو نیکویی اتفاق بیفتد، بایستی جوّ مطلوب و مناسبی در کلاس‌ها دایر باشد؛ چراکه مطلوبیت یا عدم مطلوبیت جوّ کلاسی، می‌تواند بر تعاملات استاد و دانشجو، فرآیند یادگیری - یاددهی، استفاده بهینه از زمان آموزشی و... اثرات سازنده یا مخربی داشته باشد. منظور از جوّ مطلوب کلاسی نیز آن نوع جوّی است که در آن، دانشجویان فعال باشند؛ نه منفعل؛ چرا که این فعال بودن، باعث شکوفا شدن شخصیت عقلی، اخلاقی و سازمان یافتن مبادلات فکری دانشجویان می‌شود، آنان را به ابداع و انگیزه و رغبت را افزایش

۱. Hoy & Miskel

۲. Adelman. & Taylor

۳. Deci

۴. Pintrich & Schunk

می‌دهد و در نهایت، این وضعیت به یادگیری واقعی می‌انجامد (پیاژه، ۱۳۷۱؛ منصور و دادستان، ۱۳۷۴)؛ علاوه بر این، وجود روابط مثبت و هدف‌دار بین استاد و دانشجو و همچنین دانشجویان با یکدیگر، افزایش مشارکت دانشجویان، کاهش رفتارهای مخرب، کاهش غیبت از کلاس و ترک تحصیل، افزایش رضایت و علاقه داشتن به درس و یادگیری، ایجاد حس عزت نفس در دانشجو و... از دیگر ویژگی‌های این نوع جوّ است؛ بنابراین، شناخت جوّ کلاسی مطلوب می‌تواند بازخورد باارزشی برای اساتید فراهم کند و آنها را در شناخت نقاط قوت و ضعف نتایج کلاسی یاری دهد.

نظر به اهمیت موضوع، اهتمام بیش از پیش در جهت شناخت پویایی‌های جوّ یادگیری مطلوب در کلاس، ابعاد، عوامل و پیامدهای آن، امری لازم است که غفلت از آن می‌تواند در دراز مدت لطمات بسیاری را به بدنه دانشگاه، ذی‌نفعان و ذی‌ربطان نظام آموزشی وارد سازد؛ لذا در این پژوهش، ابتدا بر اساس مرور موجز پیشینه موضوع، مقیاسی برای ارزیابی مطلوبیت جوّ کلاسی در دانشگاه قلمرو پژوهش تدوین و پس از آزمون روایی و پایایی آن، به صورت یک مطالعه موردی در دانشگاه شیراز اجرا و بر آن اساس، میزان مطلوبیت جوّ کلاسی حاکم در آن دانشگاه ارزیابی و آشکار گردیده است؛ بدین ترتیب، در پژوهش پیش‌رو، اهداف پژوهشی زیر مطرح و پیگیری شده است:

۱. تدوین و ارائه مقیاسی برای ارزیابی جوّ کلاسی در دانشگاه؛
۲. میزان مطلوبیت جوّ کلاسی حاکم در دانشگاه شیراز؛
۳. بررسی تفاوت بین ابعاد جوّ کلاسی موجود در دانشگاه؛
۴. بررسی مطلوبیت ابعاد جوّ کلاسی در گروه‌های مختلف تحصیلی.

۲. پیشینه پژوهش

الف) مبانی نظری

تا آنجا که نگارندگان مقاله پیش‌رو جست‌وجو و بررسی کرده‌اند، این نتیجه حاصل شد که سایر پژوهشگران در بررسی‌های خود عمدتاً به جوّ آموزشی پرداخته و کمتر جوّ کلاسی و ابعاد آن را مورد بررسی کرده‌اند. لذا چارچوب‌های مناسب و فراگیری برای بُعدشناسی و ارزیابی جوّ کلاسی و مطلوبیت آن در آموزش عالی، توسعه نیافته است. با این ملاحظه، در این قسمت، ابتدا چارچوب‌های گوناگون بُعدشناسی جوّ آموزشی و جوّ کلاسی آورده شده و سپس، الگوی مفهومی جدید بُعدشناسی جوّ کلاسی، که مبنای اصلی این پژوهش قرار گرفته، به همراه دلایل ترجیح و انتخاب آن

بیان گردیده، و در نهایت، نتایج تحقیقات انجام شده در داخل و خارج از کشور در خصوص جوّ آموزشی و جوّ کلاسی ذکر شده است.

ابعاد جوّ آموزشی و جوّ کلاسی

الف) کیوز^۱ (۱۹۷۲) سه بُعد پر مفهوم برای جوّهای آموزشی ارائه کرده است که عبارتند از:

- بُعد ساختاری^۲: نشانگر وضعیت حرفه‌ای، سطح آموزشی، سرانه هر فراگیر، نوع محیط آموزشی و... است.
- بُعد نگرشی^۳: این بُعد با نگرش‌ها، اهداف و توقعاتی که شرکت‌کنندگان اصلی در محیط (مانند فراگیر، یاددهندگان، مسئولین و دست‌اندرکاران و...) به همراه خود دارند، توصیف می‌شود.
- بُعد فراگرد^۴: بیانگر شرایط یا اعمالی است که عملکرد آموزشی فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

ب) تاگیوری^۵ (۱۹۸۶)، معتقد است که جوّ آموزشی، دارای چهار بُعد اساسی است. این ابعاد عبارتند از:

- بوم‌شناختی: منظور از این بُعد، ارتباط مستقیمی است که جوّ با هر یک از عوامل فیزیکی، مواد و وسایل دارد.
- قلمرو یا محیط: این بُعد، دربرگیرنده حضور افراد یا گروه‌ها در جوّ آموزشی است.
- سیستم اجتماعی: منظور از آن، نوع الگوی ارتباطی افراد و گروه‌هاست که در واقع، بازتاب سیستم اجتماعی است.

۱. Keeves

۲. Structural Dimension

۳. Attitudinal Dimension

۴. Process Dimension

۵. Tagiuri

• فرهنگ: عبارت از سیستم‌های اعتقادی، ارزش‌ها و ساختارهای تشخیصی و معنایی است که در جامعه هستند.

(ج) از نظر راف؛ مکالیر و هاردن^۱ (۱۹۹۷)، جو آموزش شامل پنج بُعد به شرح زیر است:

• ادراک دانشجویان از یادگیری: بیانگر دیدگاه دانشجویان درباره ابعاد و فعالیت‌های تدریس است.

• ادراک دانشجویان از یاددهنده: دیدگاه دانشجویان را در خصوص کیفیت یاددهنده نشان می‌دهد.

• ادراک دانشجویان از مهارت‌های علمی خود: بیانگر دیدگاه دانشجویان پیرامون مهارت و توانایی علمی خود است.

• ادراک دانشجویان از فضای یادگیری: دیدگاه دانشجویان را در مورد فضای حاکم بر محیط یادگیری می‌سنجد.

• ادراک دانشجویان از محیط اجتماعی: بیانگر دیدگاه دانشجویان درباره کیفیت وضعیت اجتماعی محیط آموزشی است.

(د) بر اساس نتایج مطالعه‌ای که در دانشگاه میشیگان^۲ در سال ۲۰۰۴ انجام گرفت، جو آموزش به چهار بُعد محیطی به شرح زیر تفکیک شده است:

• بُعد فیزیکی: به محیط مناسب یادگیری مانند تمیز و روشن بودن کلاس و فراهم بودن امکانات آموزشی و... اشاره دارد؛

• بُعد اجتماعی: مربوط به روابط افراد با یکدیگر و دارای ویژگی‌هایی مانند تشویق و ترغیب اعضا به برقراری رابطه و همکاری با هم، مشارکت کلیه ذی‌ربطان در یادگیری، تصمیم‌گیری در فضای مشارکتی و... است؛

• بُعد عاطفی: این بُعد به افزایش حس تعلق و عزت نفس فراگیران منجر می‌شود و با ویژگی‌هایی چون برخورد توأم با شفقت و احترام‌آمیز نسبت به همه فراگیران، اعتماد فراگیران به اعضای هیأت علمی و... مشخص می‌شود؛

۱. Roff, Mcaleer & Harden

۲. University – Community Partnerships, Michigan State University

• بُعد علمی: این بُعد نیز به افزایش میزان یادگیری فراگیران منجر می‌شود. از جمله ویژگی‌های این بُعد عبارتند از: تأکید بر کلیه سبک‌های تفکر و صلاحیت‌ها، کنترل مستمر میزان پیشرفت فراگیران و ارائه بازخوردهای مناسب.

ه) به نظر موس^۱ (۱۹۷۳)، محیط‌های اجتماعی و از جمله محیط کلاس می‌تواند متشکل از سه بُعد زیر باشد:

• روابط^۲: این بُعد، مشخص‌کننده نوع و شدت روابط انسانی در درون محیط است؛

• توسعه فردی و جهت‌گیری هدف^۳: در برگیرنده عامل بالقوه یا موقعیتی در محیط برای رشد مسائل انسانی و احترام به نفس است،

• حفظ نظام و تغییر آن^۴: این بُعد، در برگیرنده حادی است که محیط در انتظارات یا توقعات خویش، منظم، صریح و روشن است، و همچنین از کنترل و نظارت حمایت می‌کند و متوجه و علاقه‌مند به تغییرات و اصلاح آن است.

و) میشو، کومو و گوپیل^۵ (۱۹۸۵)، جو روانی - اجتماعی کلاس را متشکل از هفت مؤلفه می‌دانند که عبارتند از:

• مشارکت: این مؤلفه، سطح فعال بودن و رغبت فراگیران را در بحث‌ها و امور کلاس می‌سنجد؛

• وابستگی متقابل بین فراگیران: این مؤلفه، توصیف‌کننده نحوه ارتباط و برخورد فراگیران با یکدیگر است؛

• برخورداری از پشتیبانی استاد: اساتید در کلاس با مجموعه‌ای از فراگیران سر و کار دارند که از نظر سن، فرهنگ، هوش و... با هم متفاوت هستند؛ اما این واقعیت نباید موجب شود که اساتید، در صمیمی شدن با فراگیران تبعیض قائل شوند.

۱. Moos

۲. Relationship

۳. Human Development and goal Orientation

۴. System Maintenance & System Change

۵. Michaud, Comeau & Goupil

- اهمیت دادن به کار و فعالیت: تکالیف کلاسی، یکی از عوامل مؤثر در یادگیری به حساب می‌آید. به همین دلیل، بایستی به عنوان قسمتی از فعالیت آموزشی در نظر گرفته شود و به آن توجه شود؛
- نظم و سازمان‌دهی مطالب: از پیش سازمان دادن، یکی از سودمندترین فنون آموزشی است که در بالا بردن بازده یادگیری، آثار چشمگیری دارد. آزوبل نیز معتقد است که پیش سازمان‌دهنده، عامل مهمی در یادگیری‌های موفق است؛
- به کار بستن قوانین: به کار بستن قوانین به معنای داشتن یک کلاس منظم است که در طی ساعات درس، یادگیری مفید حاصل شود؛ بنابراین، هدف از به کار بستن مقررات و ایجاد نظم، آموختن است، نه سکوت و آرامش مطلق؛
- نوآوری آموزشی: نوحواهی و نوجویی، از ویژگی‌های طبیعی فراگیران است و روشن است که کلاس درس یکنواخت، برای آنان ملالت‌آور است.

- (ز) فریزر، گیدینگز و مک‌روبی^۱ (۱۹۹۵)، معتقدند که جو روانی - اجتماعی کلاس درس شامل ابعاد زیر است:
- برخورد (اصطکاک): نشان‌دهنده میزان ناهماهنگی یا رفتار نادوستانه فراگیران با یکدیگر است؛
 - وابستگی (انسجام): میزان وابستگی فراگیران را به یکدیگر و به کلاس نشان می‌دهد؛
 - انضباط (تکلیف‌مداری): نشان می‌دهد که فراگیران تا چه اندازه تکلیف‌ها و وظایف کلاسی را به موقع انجام می‌دهند.
 - رقابت: نشان‌دهنده میزان رقابت میان فراگیران است.

(ح) در یک تقسیم‌بندی نسبتاً جدید، انجمن غربی مطالعه جو مدرسه^۲ در سال ۲۰۰۴، در مقیاسی تحت عنوان مقیاس ارزیابی تحصیلی کیفیت جو کلاسی، تعاملات کلاسی، قوانین و مقررات کلاسی، یادگیری - ارزیابی و نگرش و فرهنگ را به عنوان شاخص‌ترین ابعاد جو کلاسی معرفی کرده است. پژوهش پیش‌رو نیز با الهام از ابعاد

۱. Fraser, Giddings & Mcrobbie

۲. West Alliance for the Study of School Climate (WASSC)

مذکور به تهیه و تدوین مقیاس آن اقدام نموده است. به منظور آشنایی بیشتر، مشروح ابعاد یادشده، در ذیل می‌آید:

تعاملات کلاسی^۱: منظور از تعاملات کلاسی، میزان وابستگی و روابط دانشجویان با یکدیگر به عنوان همکلاسی، با استاد و همچنین با سایر گروه‌های کلاسی است. در واقع، تعاملات دانشجویان با یکدیگر، با اساتید و سایر همکلاسی‌ها، انگیزش، انرژی عاطفی و احساس غرور را در آنان افزایش می‌دهد و بر رضایت‌مندی آنان از جنبه‌های مختلف تجربه دانشگاهی، همچون رشته تحصیلی، استادان، تمایل به کار گروهی و ادامه تحصیل، تأثیر مثبت می‌گذارد (قانع‌راد، ۱۳۸۵: ۷).

• **قوانین و مقررات کلاسی^۲:** به طور کلی، هدف از ایجاد قوانین و مقررات در کلاس درس، به نوعی برقراری نظم و انضباط است، و هدف از برقراری نظم و انضباط از سوی استاد، نیز آن است که محیط یادگیری را معنی‌دارتر و تمایلات و غرایز طبیعی و فطری دانشجویان را درجهتی مطلوب، هدایت و راهنمایی کند (شریعتمداری، ۱۳۸۷؛ مولینز^۳، ۱۹۹۱). پژوهش‌های اورتسون^۴ (۱۹۸۷) درباره مدیریت کلاس نشان می‌دهد که کلاس درس، مستلزم قواعد و مقررات روشن و واضحی است که اساتید برای کنترل کلاس، آنها را وضع و به کار می‌گیرند. "اچسون و گال^۵ (۱۳۸۰)، فونتانا (۱۳۸۲)، بت‌ریس و فنی مور^۶ (۱۳۸۱)، اورتسون (۱۹۸۷) و ویلیامز و استرنبرگ^۷ (۲۰۰۲) تدوین قواعد و مقررات مشخصی را برای کنترل کلاس درس لازم می‌دانند" (رجایی‌پور و همکاران، ۱۳۸۷: ۳۵). لازم به ذکر است که وضع قوانین و مقررات می‌تواند به‌طور یک‌جانبه تنها از سوی استاد باشد و یا به صورت مشارکتی با همراهی دانشجویان تنظیم شود.

• **یادگیری - ارزیابی^۸:** معروف‌ترین تعریف برای یادگیری را کیمبل^۷ (۱۹۸۰) ارائه کرده است و آن را فرآیند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری که

۱. classroom Interactions

۲. Discipline environment

۳. Mullins

۴. Everston

۵. Acheson & Gall

۶. Betriss & Pheni more

۷. Williams & Sternberg

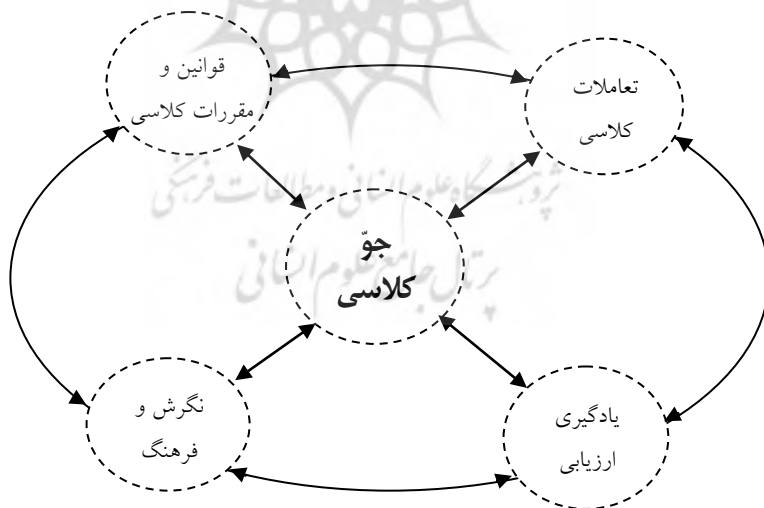
۸. Learning /Assessment

حاصل تجربه است، می‌داند. همچنین به اعتقاد سیف (۱۳۸۹: ۳۴)، ارزیابی، فرآیند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات است که میزان تحقق اهداف را تعیین می‌کند. در واقع، ارزیابی در کلیه مراحل تدریس با اهداف گوناگون مانند تشخیص خطاها، نواقص و مشکلات احتمالی حین تدریس، به اساتید کمک می‌کند تا بدانند که اهداف کلاس به چه اندازه و با چه کیفیتی تحقق یافته است. آنچه مهم است، توجه به این نکته است که ارزیابی به عنوان حلقه اتصال کلیه عوامل یک برنامه آموزشی، باید در خدمت آموزش و فرآیند یاددهی - یادگیری قرار گیرد تا اثربخشی و کارایی کلاس درس افزایش یابد (سیف، ۱۳۸۴).

• **نگرش و فرهنگ**^۱: نگرش را می‌توان ارزیابی یا برآوردی دانست که به صورت مطلوب یا نامطلوب درباره شیء، فرد، یا رویدادی صورت می‌گیرد. در واقع، نگرش، بازتابی از شیوه احساس فرد نسبت به یک چیز یا موضوع است (رابینز، ۱۳۸۹: ۴۵). فرض پژوهشگرانی مانند رابینز و جاج (۲۰۰۹: ۸۵) بر این است که نگرش‌ها از سه عنصر شناختی، عاطفی و رفتاری تشکیل شده‌اند. بررسی نگرش‌ها بر اساس این سه عنصر سازنده به استاد کمک می‌کند تا پیچیدگی آن و رابطه بالقوه‌ای را که با رفتار دانشجویان دارد بهتر درک کند. فرهنگ، سیستمی از ارزش‌های مشترک را میان اعضاء ایجاد و آن را از سایر محیط‌های دیگر متمایز می‌کند. از آنجا که فرهنگ، نوعی احساس هویت را در وجود اعضاء تزریق می‌کند و به وجودآورنده تعهد جمعی است، می‌تواند از طریق ارائه استانداردهای مناسب (در رابطه با آنچه باید اعضاء کلاس بگویند یا انجام دهند) اجزای کلاس را به هم متصل کند و به عنوان یک عامل کنترل، موجب به وجود آمدن یا شکل دادن به نگرش‌ها و رفتارهای اعضاء کلاس می‌شود. در شکل شماره ۱، که در صفحه بعد آمده؛ الگوی مفهومی بُعدشناسی جو کلاسی ترسیم شده است.

همان‌گونه که در تقسیم‌بندی‌های چارچوبی بُعدشناسی جو آموزشی و کلاسی ملاحظه شد، بیشتر صاحب‌نظران، ابعاد متعدد، متنوع و گسترده‌ای را برای جو آموزشی و کلاسی متصور شده‌اند که در برخی از موارد، ابعاد شمارش شده قابلیت

تجمیع دارند؛ لذا می‌توان آنها را در یک تقسیم‌بندی کلی‌تر قرار داد؛ این امر به نوبه خود می‌تواند کار پژوهش و تحلیل را برای پژوهشگر ساده‌تر کند؛ علاوه بر این، نام‌گذاری ابعاد با استفاده از واژگان ناملموس و بعضاً تخصصی که برگرفته شده از ادبیات جو سازمانی است، سبب شده است تا از ابعاد ذکر شده، برداشت‌های گوناگونی گردد. به دلیل همین نقاط ضعف تقسیم‌بندی‌های فوق که به برخی از آنها اشاره شد و همچنین نبود چارچوبی مناسب و فراگیر برای بُعدشناسی و ارزیابی جو کلاسی در آموزش عالی و نیز لزوم بومی‌سازی ابزارهای پژوهشی متناسب با فضای ایرانی - اسلامی نظام جمهوری اسلامی ایران، محققان این پژوهش بر آن شدند تا با الهام گرفتن از چارچوب بُعدشناسی انجمن غربی مطالعه جو مدرسه (۲۰۰۴) به تهیه و تدوین مقیاس آن اقدام نمایند؛ تا علاوه بر جامعیت ابعاد در یک طبقه‌بندی مختصر، با نام‌گذاری ساده و روان، دارای مفاهیمی عینی، ملموس و قابل درک از سوی استاد و دانشجو باشد. بر مبنای آنچه گفته شد و با توجه به تأثیر مستقیم و تعاملی هر یک از ابعاد جو کلاسی، الگوی مفهومی بُعدشناسی جو کلاسی در قالب شکل شماره (۱) ارائه شده است.



شکل (۱) الگوی مفهومی بُعدشناسی جو کلاسی

بر اساس جست‌وجوی به عمل آمده از سوی پژوهشگران، در سایت‌ها و پایگاه‌های اطلاعاتی گوگل، یاهو، دانشیار، SID، magiran و...، تحقیقات داخلی و خارجی مرتبطی که تمام ابعاد بررسی شده در این پژوهش را بررسی کرده باشد، یافت نشد؛ لذا در این قسمت، از پژوهش‌هایی که حتی یکی از ابعاد فوق را با متغیرهای دیگر سنجیده‌اند، یاد شده است.

لوکاس و مورفی^۱ (۲۰۰۷)، در یک مطالعه، چهارجنبه از جو کلاس شامل: اصطکاک و کشمکش بین دانش‌آموزان، انسجام و مشارکت، رقابت کلاسی و رضایت از کلاس را مورد پژوهش قرار دادند. در این پژوهش، مشخص شد که اصطکاک بین دانش‌آموزان، عمده‌ترین پیش‌بینی‌کننده اختلالات رفتاری و نشانگان افسردگی دانش‌آموزان است؛ در حالی که انسجام و مشارکت، بهترین پیش‌بینی‌کننده بهداشت و سلامت روانی دانش‌آموزان است. لوبرز^۲ (۲۰۰۶)، نیز در پژوهشی که روی کلاس‌های درس مدارس انجام داد، به این یافته دست یافت که اگر نظام ارزشیابی حاکم بر کلاس درس به گونه‌ای باشد که باعث ایجاد جوی عاطفی با روابط اجتماعی بالا شود، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتری روبرو خواهند شد.

گست و ولش و دومیتروویچ^۳ (۲۰۰۵)، در تحقیقاتی در زمینه روابط اجتماعی بین دانش‌آموزان کلاس و میزان رضایت از مدرسه و کلاس نشان دادند که دختران، سطوح بالاتری از حمایت از طرف معلمان و دیگر اولیای مدرسه را گزارش کرده‌اند؛ ضمن این که دانش‌آموزان در مقاطع پایین مانند مقطع ابتدایی، سطوح بالاتری از حمایت اجتماعی در کلاس را گزارش کرده‌اند.

در پژوهش قاضی^۴ (۲۰۰۳)، ذکر شده است هنگامی که در کلاسی، شیوه آموزش و ارزشیابی به شکل مشارکتی و با تعامل معلم و شاگردان انجام می‌گیرد، دانش‌آموزان نظم مثبت‌تری نسبت به رعایت عدالت در نظام نمره‌دهی معلم، وجود همبستگی و انسجام در آن کلاس و وجود جوی حمایتی در کلاس دارند؛ این در حالی است که شیوه‌های رقابتی و فردگرایانه، نتایج معکوسی را در این موارد در برداشته‌اند. بر اساس نتایج مطالعات ونتزل^۵ (۲۰۰۳)، فراگیری که رابطه خوبی با استادشان دارند، در

۱. Loukas & Murphy

۲. Lubbers

۳. Gest, Welsh, Domitrovic

۴. Ghazi Ghaith

۵. Wentzel

مقایسه با دانش‌آموزانی که رابطه خوبی با استادشان ندارند، تمایل بیشتری دارند تا نمرات بالاتری را کسب کنند

هوی، تارتر و بلس^۱ (۱۹۹۰) بیان داشته‌اند که اولین تحقیقات انجام شده درباره جو آموزشی، آن را سطوح تجربه شده از سوی شخص می‌دانند که قابل تفکیک به سه سطح فنی، مدیریتی و نهادی است.

ویلیامز^۲ (۱۹۸۹) در تحقیقات خود بیان داشته است که نه تنها رابطه بین مدیر و یاددهنده، نقش مهمی در خلق یک جو آموزشی مثبت دارد، بلکه کسب اطلاع از ادراک فراگیران از محیط آموزشی و یادگیری نیز امر مهمی است که امکان شناسایی نقاط ضعف موجود در محیط آموزشی را فراهم می‌آورد (ریکولمی؛ اُپرتو؛ اُپرتو؛ مندز؛ ویویانی؛ سالچ؛ چیانالی؛ مورنو و سانچز^۳، ۲۰۰۹).

علاوه بر آنچه گفته شد، جو کلاس با عواملی چون انگیزش فراگیران (اندرسون؛ همیلتون و هاتی^۴، ۲۰۰۰؛ چارچ؛ الیوت و گابل^۵، ۲۰۰۱؛ اردان و اسکونفلدر^۶، ۲۰۰۶؛ و نترل، ۱۹۹۷)، مهارت‌های اجتماعی و شایستگی (بیکر^۷، ۲۰۰۷؛ بروفی؛ هرب؛ لی؛ نیوار و استولاک^۸، ۲۰۰۷)، جهت‌گیری هدف (ایمز^۹، ۱۹۹۲)، پیشرفت تحصیلی (بیکر، ۲۰۰۶) و خودکارآمدی تحصیلی (کلایبرن و الت^{۱۰}، ۲۰۰۵)، ارتباط دارد (الن و همکاران، ۲۰۱۰).

در پژوهشی که توسط ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۱) تحت عنوان پیش‌بینی تعهد سازمانی دانشجویان بر اساس ادراک آنها از جو آموزشی دانشگاه (مورد: دانشگاه شیراز) انجام شد، محققان به این نتایج دست یافتند که میانگین ادراک دانشجویان از جو آموزشی دانشگاه و تعهد سازمانی آنها، از سطح حداقل کفایت مطلوب (Q2)

۱. Hoy; Tarter & Bliss

۲. Williams

۳. Riquelme; Oporto; Oporto; Mendez; Viviani; Salech; Chianale; Moreno & sanchez

۴. Anderson, Hamilton, Hattie

۵. Church, Elliot, Gable

۶. Urdan & schoenfelder

۷. Baker

۸. Brophy, herb, Lee, Nievar & Stollak

۹. Ames

۱۰. Claiborn & ellett

کمتر بود. بیشترین میانگین مطلوبیت جو آموزشی، مربوط به بُعد ادراک دانشجویان از اساتید و کمترین آن مربوط به بُعد ادراک آنها از یادگیری بود؛ به علاوه، بیشترین میانگین تعهد سازمانی دانشجویان، مربوط به بُعد عاطفی و کمترین آن مربوط به بُعد هنجاری بود و تفاوت معنی‌داری بین تعهد سازمانی دانشجویان در دانشکده‌های مختلف در دوره‌های متفاوت تحصیلی وجود داشت. بین ادراک دانشجویان دختر و پسر از جو آموزشی دانشگاه و همچنین تعهد سازمانی آنها در سال‌های ورودی مختلف، تفاوت معنی‌داری به دست آمد؛ اما رابطه معنی‌داری بین ادراک دانشجویان از جو آموزشی با معدل کل آنها و بین تعهد سازمانی دانشجویان با معدل کل آنها مشاهده نشد.

رجایی‌پور، آقاحسینی و فرهنگ (۱۳۸۷)، در پژوهشی که روی کلیه معلمان دوره راهنمایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۴-۸۵ انجام دادند به این نتیجه دست یافتند که بین مدیریت کلاس درس با جو یادگیری اثربخش، همبستگی معنی‌داری وجود دارد.

روحانی و ماهر (۱۳۸۶)، به بررسی اثر نوع ارزشیابی (توصیفی - سنتی) بر جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و اخلاقی دانش‌آموزان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که بین آزمودنی‌های دو گروه (طرح ارزشیابی توصیفی و ارزشیابی سنتی)، از نظر متغیرهای جو کلاسی، ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان و نیز نمره‌های اخلاقی دانش‌آموزان تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین در پژوهشی دیگر، ماهر، آقایی، برجعلی و روحانی (۱۳۸۶) ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و میزان اخلاقی دانش‌آموزان دوره ابتدایی را بررسی کردند و به این نتایج دست یافتند که بین آزمودنی‌های متعلق به طرح ارزشیابی توصیفی و نظام سنتی، از لحاظ متغیرهای مربوط به جو کلاسی و ویژگی‌های عاطفی دانش‌آموزان، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

در مطالعه‌ای که حصاربانی (۱۳۸۴)، روی معلمان مجری طرح ارزشیابی توصیفی انجام داد، بیشتر پاسخگویان اظهار داشتند دانش‌آموزانی که علاقه بیشتری به معلمان خود داشته‌اند، جو کلاس درس را دوستانه توصیف کرده‌اند. این یافته توسط محمدی (۱۳۸۴)، مرتضایی‌نژاد (۱۳۸۵)، ابومحمدی (۱۳۸۴)، موسوی (۱۳۸۴) و خوش‌خلق (۱۳۸۲) نیز تأیید شده است؛ علاوه بر این، تحقیقات نشان داده‌اند که جو کلاسی با روابط صمیمانه و توأم با علاقه و احترام، نقش مؤثری در بروز اخلاقی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (سلیمانی، ۱۳۸۲ و پیرخانفی، ۱۳۸۳).

۳. روش شناسی

به منظور بررسی روایی صوری، مقیاس در اختیار ۲۵ نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه، که دارای تخصص و سابقه آموزشی و پژوهشی بالایی بودند، قرار گرفت و از آنان درخواست شد تا پس از مطالعه دقیق مقیاس، دیدگاه‌های اصلاحی خود را در این باره به صورت مبسوط از جهات مختلف ارائه نمایند. پس از جمع‌آوری نظرات اعضای هیأت علمی، تغییرات لازم در مقیاس اعمال شد و نسخه آزمایشی در بین ۳۰ نفر از دانشجویان دانشگاه شیراز به صورت آزمایشی اجرا و روایی و پایایی اولیه محاسبه شد. با بررسی روایی و پایایی نسخه آزمایشی، مقیاس مجدداً بازبینی و برخی از گویه‌ها ویرایش، حذف یا ادغام شد و مقیاس مجدداً به صورت آزمایشی اجرا گردید.

پس از انجام اصلاحات، نسخه کنونی مقیاس که در پیوست این مقاله ارائه شده است، بین نمونه پژوهش^۱ توزیع و گردآوری شد که مطابق با نتایج گزارش شده در جدول شماره ۱، می‌توان گفت که هر یک از ابعاد مقیاس ساخته شده جو کلاسی از روایی و پایایی مناسبی برخوردار بوده است. لازم به یادآوری است که برای سنجش روایی ابعاد جو کلاسی، از محاسبه همبستگی نمره هر گویه با نمره کل مقیاس مربوطه و برای محاسبه پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد.

جدول (۱) روایی و پایایی مقیاس جو کلاسی

ابعاد	روایی و پایایی	طیف ضرایب همبستگی	سطح معنی‌داری	آلفای کرونباخ
تعاملات کلاسی	۰/۶۳ - ۰/۱۸	۰/۰۰۱ - ۰/۰۱	۰/۷۲	
قوانین و مقررات کلاسی	۰/۶۷ - ۰/۴۹	۰/۰۰۱ - ۰/۰۰۱	۰/۷۷	
یادگیری - ارزیابی	۰/۷۲ - ۰/۳۹	۰/۰۲ - ۰/۰۰۱	۰/۷۶	
نگرش و فرهنگ	۰/۷۶ - ۰/۴۳	۰/۰۱ - ۰/۰۰۱	۰/۸۲	

۱. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانشجویان دانشگاه شیراز در مقطع کارشناسی بود. نمونه پژوهش، با انتخاب تصادفی خوشه‌ها استفاده شد و بدین ترتیب، از هر پنج گروه تحصیلی فنی و مهندسی، علوم پایه، علوم انسانی، هنر و معماری، کشاورزی و دامپزشکی، یک بخش و از هر بخش، یک کلاس انتخاب شد؛ بر این اساس، جمعاً پنج کلاس از پنج بخش مهندسی مواد، ریاضی، مبانی آموزش و پرورش، مهندسی شهرسازی و زراعت و اصلاح نباتات به صورت تصادفی انتخاب شدند. مجموع دانشجویان حاضر در این کلاس‌ها ۲۰۱ نفر شامل ۱۱۸ دختر و ۸۳ پسر بوده که از این میان، ۱۸۸ مقیاس تکمیل شده به پژوهشگر عودت داده شد.

۴. معرفی مقیاس جو کلاسی

بر اساس مطالعه پیشینه موضوع، مقیاس جو کلاسی مشتمل بر چهار بُعد تعاملات کلاسی، قوانین و مقررات کلاسی، یادگیری - ارزیابی و نگرش و فرهنگ است و با ۳۶ سؤال تدوین شد. این مقیاس دارای دو بخش، شامل اطلاعات جمعیت شناختی و بخش سنجش میزان مطلوبیت ابعاد جو کلاسی است که با یک طیف سه گزینه‌ای توصیفی، با مضمون کم، متوسط و زیاد تدوین شده است. بُعد تعاملات کلاسی مشتمل بر ۱۳ گویه است که درصدد سنجش میزان، نوع و نحوه تعاملات و ارتباط اساتید با دانشجویان و همچنین دانشجویان با یکدیگر است. بُعد قوانین و مقررات کلاسی با ۷ گویه، به دنبال سنجش نحوه مدیریت کلاس و چگونگی تعیین قوانین کلاسی است. همچنین بُعد یادگیری - ارزیابی با ۹ گویه، فضای حاکم در ارتباط با فعالیت‌ها و نتایج یادگیری و ارزیابی آن را مورد بررسی قرار می‌دهد، و در نهایت، بُعد نگرش و فرهنگ نیز شامل ۷ گویه است که به طور کلی ادراک دانشجویان را در مورد نگرش‌ها و احساس‌های موجود در فضای کلی کلاسی و فرهنگ حاکم بر آن را می‌سنجد.

۵. نتایج حاصل از اجرای مقیاس

همچنان که اشاره شد، از مقیاس جو کلاسی پس از ارزیابی و تأمین روایی و پایایی آن (در دو بار اجرای آزمایشی)، در یک اجرای واقعی به منظور ارزیابی مطلوبیت جو کلاسی موجود در دانشگاه شیراز استفاده شد تا قابلیت کاربردی آن نیز ارزیابی شود. در این قسمت، نتایج حاصل از آن (ارزیابی جو کلاسی دانشگاه) ارائه شده است که ضمن آنکه تأکید بر قابلیت کاربردی مقیاس جو کلاسی ساخته شده است، تصویری از وضعیت جو کلاسی موجود در دانشگاه قلمرو پژوهش را نیز ارائه می‌کند.

۱-۵. مطلوبیت جو کلاسی موجود در دانشگاه

برای سنجش میزان مطلوبیت جو کلاسی در قلمرو پژوهش، از آزمون تی تک نمونه‌ای استفاده شد. همان‌گونه که جدول شماره ۲ نشان می‌دهد، از آنجا که میانگین‌ها از سطح کفایت مطلوب (Q3) پایین‌تر بودند، لذا میانگین‌ها با حداقل سطح قابل قبول (Q2) مقایسه شدند. بدین ترتیب، میانگین کلی جو کلاسی و ابعاد یادگیری - ارزیابی و نگرش و فرهنگ، به طور معنی‌داری از حداقل سطح قابل قبول (Q2) پایین‌تر هستند.

جدول (۲) مقایسه میانگین کل و ابعاد جو کلاسی با سطوح مطلوب (Q3) و قابل قبول (Q2)

جو کلاسی و ابعاد آن	میانگین	انحراف استاندارد	سطح مطلوب (Q3)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری	سطح قابل قبول (Q2)	مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی داری
تعاملات کلاسی	۲/۰۳	۰/۳۴	۲/۵	۱۸/۸۳	۱۸۷	۰/۰۰۰۱	۲	۱/۲۵	۱۸۷	N. S
قوانین و مقررات کلاسی	۱/۹۴	۰/۴۱	۲/۵	۱۸/۳۹	۱۸۷	۰/۰۰۰۱	۲	۱/۸۹	۱۸۷	N. S
یادگیری - ارزیابی	۱/۷۶	۰/۳۸	۲/۵	۲۵/۹۱	۱۸۷	۰/۰۰۰۱	۲	۸/۳۱	۱۸۷	۰/۰۰۰۱
نگرش و فرهنگ	۱/۷۳	۰/۳۵	۲/۵	۲۹/۷۰	۱۸۷	۰/۰۰۰۱	۲	۱۰/۲۲	۱۸۷	۰/۰۰۰۱
میانگین کل جو کلاسی	۱/۸۶	۰/۳۱	۲/۵	۲۷/۸۶	۱۸۷	۰/۰۰۰۱	۲	۵/۸۸	۱۸۷	۰/۰۰۰۱

۲-۵. بررسی تفاوت بین ابعاد جو کلاسی موجود در دانشگاه

به منظور بررسی تفاوت بین میزان مطلوبیت ابعاد جو کلاسی در دانشگاه شیراز، از روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد. همان‌گونه که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد، بالاترین میانگین ابعاد جو کلاسی متعلق به بُعد تعاملات کلاسی، و کمترین میانگین مربوط به بُعد نگرش و فرهنگ است و بیانگر آن است که تفاوت معنی‌داری بین میانگین‌های ابعاد جو کلاسی در دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان وجود دارد ($p < 0/0001$, $F = 0/53$, $\lambda = 0/53$).

جدول (۳) مقایسه مطلوبیت ابعاد جو کلاسی با یکدیگر

ابعاد جو کلاسی	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار F	درجه آزادی	سطح معنی داری
تعاملات کلاسی	۱۸۸	۲/۰۳	۰/۳۴	۶۳/۹۵	۳ و ۱۸۷	۰/۰۰۰۱
قوانین و مقررات کلاسی		۱/۹۴	۰/۴۱			
یادگیری - ارزیابی		۱/۷۶	۰/۳۸			
نگرش و فرهنگ		۱/۷۳	۰/۳۵			

آزمون تعقیبی بونفرونی نیز نشان داد که:

- بین میانگین تعاملات کلاسی با قوانین و مقررات کلاسی تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۴ وجود دارد.
- بین میانگین تعاملات کلاسی با میانگین‌های ابعاد یادگیری و ارزیابی و نگرش و فرهنگ و همچنین بین میانگین قوانین و مقررات کلاسی با میانگین‌های ابعاد یادگیری و ارزیابی و نگرش و فرهنگ تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد.
- بین میانگین یادگیری و ارزیابی با میانگین نگرش و فرهنگ تفاوت معناداری وجود ندارد.

۳-۵. بررسی مطلوبیت ابعاد جو کلاسی در گروه‌های مختلف تحصیلی

مطلوبیت ابعاد جو کلاسی در گروه‌های مختلف تحصیلی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره مقایسه شد و مطابق با جدول شماره ۴، نتایج نشان داد که بین میانگین مطلوبیت ابعاد جو کلاسی در گروه‌های مختلف تحصیلی از نظر دانشجویان تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p = 0/01$ و $F(183, 4) = 0/84$)؛ بر این اساس در تمام ابعاد مطلوبیت جو کلاسی (تعاملات دانشجویی، قوانین و مقررات کلاسی، یادگیری - ارزیابی و نگرش و فرهنگ)، بیشترین میانگین، مربوط به نمونه گروه‌های علوم انسانی و کمترین میانگین، مربوط به نمونه گروه‌های فنی و مهندسی است.

جدول (۴) مقایسه مطلوبیت ابعاد جو کلاسی در گروه‌های مختلف تحصیلی

گروه‌ها ابعاد	فنی و مهندسی		علوم پایه		علوم انسانی		هنر		کشاورزی و دامپزشکی			
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	انحراف میانگین معیار	میزان F معنی‌داری	سطح معنی‌داری	
تعاملات کلاسی	۱/۹۴	۰/۳۰	۱/۹۸	۰/۲۷	۲/۱۷	۰/۲۶	۲/۰۲	۰/۴۹	۲/۰۴	۰/۳۵	۲/۴۵	۰/۰۴
قوانین و مقررات کلاسی	۱/۸۰	۰/۲۹	۱/۸۵	۰/۴۴	۲/۰۹	۰/۴۴	۱/۹۴	۰/۵۹	۲/۰۲	۰/۳۰	۳/۳۲	۰/۰۱
یادگیری - ارزیابی	۱/۶۶	۰/۲۵	۱/۷۱	۰/۴۳	۱/۹۳	۰/۴۲	۱/۷۵	۰/۴۹	۱/۷۶	۰/۳۴	۲/۶۳	۰/۰۳

نگرش و فرهنگ	۱/۵۸	۰/۲۴	۱/۷۹	۰/۳۵	۱/۸۶	۰/۳۵	۱/۷۰	۰/۴۵	۱/۷۵	۰/۳۲	۳/۸۵	۰/۰۰۵
میانگین کل جوّ کلاسی	۷/۰۱	۰/۸۸	۷/۳۶	۱/۱۲	۸/۰۶	۱/۲۳	۷/۴۲	۱/۸۹	۷/۵۸	۱/۰۴	۳/۹۸	۰/۰۰۴

بر اساس آزمون تعقیبی شفه نیز مشخص گردید که:

- در بُعد تعاملات کلاسی، بین هیچ یک از گروه‌های تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.
- در ابعاد قوانین و مقررات کلاسی و یادگیری - ارزیابی، تنها بین نمونه گروه‌های تحصیلی فنی و مهندسی و علوم انسانی تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۴ وجود دارد و در بین سایر گروه‌های تحصیلی، تفاوت معنی‌داری بین این دو بُعد وجود ندارد.
- در بعد نگرش و فرهنگ نیز، تنها بین نمونه گروه‌های تحصیلی فنی و مهندسی و علوم انسانی تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۱ وجود دارد، و در بین سایر گروه‌های تحصیلی تفاوت معنی‌داری در این بُعد وجود ندارد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که مطلوبیت جوّ کلاسی و ابعاد یادگیری - ارزیابی و نگرش و فرهنگ در دانشگاه قلمرو پژوهش، در سطح پایین، و ابعاد تعاملات کلاسی و قوانین و مقررات کلاسی در سطح متوسطی قرار گرفته‌اند. در تبیین این یافته می‌توان گفت: تناسب نداشتن سبک تدریس اساتید با سبک یادگیری دانشجویان، یکنواختی روش تدریس، افزایش ظرفیت کلاس‌های درس، وجود رقابت ناسالم در بین دانشجویان و حاکم بودن فرهنگ نمره‌گرایی که سبب شکل‌گیری نگرش منفی نسبت به کلاس، اساتید، محتوای دروس و... در دانشجویان می‌شود، و در نهایت، همراه نبودن ارزیابی‌های کلاسی با بازخورد مناسب و همچنین انجام ارزیابی‌های نامناسبی که عمدتاً بر حفظیات تأکید دارند تا بر سطوح بالاتر شناختی، عاطفی و حرکتی، از جمله مهم‌ترین عللی هستند که می‌توانند در کاهش مطلوبیت کلی جوّ کلاسی و ابعاد یادگیری - ارزیابی و نگرش و فرهنگ تأثیرات عمده‌ای داشته باشند؛

هرچند که بررسی علل چنین وضعیتی، مستلزم پژوهش و بررسی بیشتری است. نتیجه به دست آمده در خصوص میزان مطلوبیت کلی جو کلاسی با نتایج پژوهش‌های صورت گرفته از سوی پیم پاریون^۱ (۲۰۰۲)، معطری و رمضانی (۱۳۸۸)، رجایی‌پور، کاظمی و آقاحسینی (۱۳۸۵) و سلطانی عربشاهی و کوهپایه‌زاده اصفهانی (۱۳۸۶) که معتقدند مطلوبیت جو آموزشی در زمینه‌های مورد پژوهش آنان از مطلوبیت مناسبی برخوردار هستند، ناهم‌راستاست.

همچنین نتیجه حاصل از بررسی‌ها در خصوص مقایسه مطلوبیت ابعاد جو کلاسی نشان داد که بالاترین میانگین، متعلق به بُعد تعاملات کلاسی و کمترین میانگین، مربوط به بُعد نگرش و فرهنگ است. در تحلیل این یافته می‌توان گفت که تعاملات سازنده و هدف‌مند بین استاد و دانشجو و همچنین دانشجویان با یکدیگر، می‌تواند جوی از اعتماد نسبی را در کلاس پدید آورد، تنش‌های کلاسی را کاهش دهد و زمینه مشارکت بهتر و بیشتر دانشجویان را در مباحث کلاسی و درسی فراهم آورد، و نتیجه چنین امری، انگیزش، پیشرفت و رضایت تحصیلی بیشتر دانشجویان است. مطالعات جامعه‌شناسان تربیتی از دهه ۱۹۶۰ تا ۱۹۸۰ نیز مؤید این یافته پژوهشی است که جو حاکم بر کلاس درس، بیش از هر چیز تحت تأثیر رفتار استاد و فراگیران و همچنین همکلاسی‌ها با یکدیگر است (حسین‌چاری و خیر، ۱۳۸۲؛ اندرسون، ۱۳۸۰)؛ بنابراین، بُعد تعاملات کلاسی از اهمیت به‌سزا و جایگاه مهمی برخوردار است. نتایج پژوهش‌های کیم و ساکس^۲ (۲۰۰۷)، کوت هارن؛ کولینا و گاراهی^۳ (۲۰۰۳)، دیویس (۲۰۰۳)، میگلی و آردن^۴ (۲۰۰۱)، فریراه و بوث‌ورث^۵ (۲۰۰۱)، کوه و هو^۶ (۲۰۰۱)، تامپسون^۷ (۲۰۰۱)، کوت هارن و انیس^۸ (۲۰۰۰)، پومری^۹ (۱۹۹۹)، آلدِر و مولتون^{۱۰}

۱. Pimparyon

۲. Kim & Sax

۳. Cothran, Kulinna & Garrahy

۴. Midgley & Urdan

۵. Ferreira & Bosworth

۶. Kuh & Hu

۷. Thompson

۸. Cothran & Ennis

۹. Pomeroy

۱۰. Alder & Moulton

(۱۹۹۸)، کمپیل و کمپیل^۱ (۱۹۹۷)، کوه^۲ (۱۹۹۵)، استین^۳ (۱۹۸۴)، پاسکارلا و ترنزینی^۴ (۱۹۹۱ و ۱۹۷۶)، ولکوین؛ کینگ و ترنزینی^۵ (۱۹۸۶)، پاسکارلا^۶ (۱۹۸۵)، ایندو و هارپل^۷ (۱۹۸۲) و تینتو^۸ (۱۹۷۵) در خصوص تأثیر بیشتر تعاملات انسانی در جو آموزشی یا فضای اجتماعی کلاس‌های درس، با نتیجه پژوهش حاضر هم‌راستا هستند.

در خصوص پایین‌بودن بُعد نگرش و فرهنگ نیز می‌توان به موضوع قرار گرفتن دانشگاه شیراز در موقعیت جغرافیایی خود در استان فارس که دارای تنوع قومی و فرهنگی بسیاری است و نیز مجاور بودن با استان‌های همجوار، که خود آنان نیز از دامنه گسترده و متنوعی از فرهنگ‌ها برخوردار هستند، اشاره نمود که این موضوع، با توجه به تأثیری که در بافت جمعیتی کلاس‌ها دارد، می‌تواند در به دست آمدن این نتیجه تأثیرگذار باشد. البته عوامل دیگری نیز می‌تواند تأثیرگذار باشد که در هر حال لازم است بررسی بیشتری در این زمینه صورت پذیرد.

در نهایت، مقایسه میزان مطلوبیت ابعاد جو کلاسی در پنج گروه تحصیلی نشان داد که در تمامی ابعاد مطلوبیت جو کلاسی، گروه علوم انسانی (بخش مبانی آموزش و پرورش) بیشترین و گروه فنی و مهندسی (بخش مهندسی مواد) کمترین میانگین مطلوبیت را به خود اختصاص داده‌اند. در تحلیل و تبیین این نتیجه می‌توان گفت که به طور کلی، در گروه علوم انسانی، غالباً ابعاد جو کلاسی، به دلیل ماهیت بحث‌انگیز بودن مباحث و ارتباط بیشتر دروس با واقعیات جامعه و زندگی روزمره، تعاملات بیشتری بین استاد و دانشجویان در کلاس صورت می‌گیرد. همچنین از آنجا که در گروه‌های علوم انسانی، دختران جمعیت غالب کلاس‌های درس را تشکیل می‌دهند، داشتن پایگاه دوستی و جایگاه اجتماعی در کلاس برای آنها در مقایسه با پسرها از اهمیت بیشتری برخوردار است و لذا تعاملات بیشتری بین آنها شکل می‌گیرد؛ در

۱. Campbell & Campbell

۲. Kuh

۳. Astin

۴. Pascarella & Terenzini

۵. Volkwein, King & Terenzini

۶. Pascarella

۷. Endo & Harpel

۸. Tinto

مقابل و در نمونه گروه فنی و مهندسی، غلبه ویژگی محاسباتی و آزمایشگاهی بودن در بیشتر دروس، از جمله علل احتمالی مهمی است که می‌تواند به کاهش تعاملات در میان اساتید و دانشجویان منجر شود؛ علاوه بر این، مقایسه میانگین کل مطلوبیت جو کلاسی نیز نشان داد که بیشترین میانگین مطلوبیت جو کلاسی در نمونه گروه علوم انسانی و کمترین میانگین مربوط به نمونه گروه فنی و مهندسی است؛ بنابراین، می‌توان گفت که در نمونه گروه علوم انسانی، تمام ابعاد چهارگانه جو کلاسی در مقایسه با سایر گروه‌ها از وضعیت مناسب‌تری برخوردار هستند. در جست‌وجوهای به عمل آمده، شواهد تحقیقاتی مرتبط، همسو یا ناهمسویی برای این یافته پژوهشی یافت نشد.

در پایان پیشنهاد می‌شود که پژوهش در قلمرو وسیع‌تری از دانشگاه‌ها و دوره‌های مختلف تحصیلی تکرار شود. همچنین بُعدشناسی ارائه شده در این مقیاس، می‌تواند به نوعی مبنای شناسایی وضعیت و بهسازی جو کلاسی در دانشگاه‌ها قرار گیرد.



پیوست

مقیاس جو کلاسی به تفکیک ابعاد تشکیل دهنده آن*

بسمه تعالی

دانشجوی گرامی!

پرسشنامه‌ای که پیش‌رو دارید، مربوط به یک پژوهش علمی با هدف ارزیابی جو کلاسی در دانشگاه است. از آنجا که یافته‌های این پژوهش می‌تواند مبنایی را برای ارائه راهکارهای علمی و عملی در جهت بهبود وضعیت فضای حاکم بر کلاس‌های درس دانشگاه فراهم آورد، لذا تقاضا دارد تا با صرف اندکی از وقت گران‌بهای خود و با توجه به تجربه کلی حضور در کلاس‌های مختلفی که در دانشگاه داشته‌اید، به موارد زیر پاسخ دهید. با تشکر

اطلاعات جمعیت شناختی:

جنسیت: مرد زن دانشکده: مقطع تحصیلی: سال ورود: معدل:

گروه تحصیلی: فنی و مهندسی علوم پایه علوم انسانی هنر و معماری کشاورزی و دامپزشکی

ابعاد ^۱	ردیف	در کلاس‌های شما:
متغیرات کلاسی	۱	غالباً احساسات موجود بین دانشجویان و اساتید چگونه است؟ کم <input type="radio"/> در حد روابط کلاسی <input type="radio"/> مثبت و مشترک <input type="radio"/>
	۲	گروه‌های دوستی عمدتاً چه روابطی با یکدیگر دارند؟ تخصمانه <input type="radio"/> بی‌تفاوت <input type="radio"/> دوستانه <input type="radio"/>
	۳	معمولاً تا چه حد دانشجویان همدیگر را محترم می‌شمارند؟ کم <input type="radio"/> متوسط <input type="radio"/> زیاد <input type="radio"/>
	۴	غالباً دانشجویان محبوب (جذاب) * با همکلاسی‌های خود چه رفتاری دارند؟ ظالمانه <input type="radio"/> خوب <input type="radio"/> صمیمی <input type="radio"/> * منظور از دانشجویان محبوب، دانشجویانی هستند که از نظر درسی و رفتاری مورد توجه یا احترام اساتید و همکلاسی‌های خود هستند.
	۵	اساتید در جهت ارتقای تعاملات مثبت در کلاس به چه میزان تلاش می‌کنند؟ کم <input type="radio"/> متوسط <input type="radio"/> زیاد <input type="radio"/>
	۶	معمولاً دانشجویان نسبت به ایفا کردن نقش رهبری در کلاس چه عقیده‌ای دارند؟ از ایفای این نقش می‌ترسند <input type="radio"/> تنها گروه کوچکی در کلاس رهبر هستند <input type="radio"/> اکثراً این نقش را دوست دارند <input type="radio"/>
	۷	غالباً نسبت به دانشجویان زرنگ و با استعداد چه دیدگاهی وجود دارد؟ همه توجه معطوف به آنهاست <input type="radio"/> به آنها احترام گذاشته می‌شود <input type="radio"/> دیدگاه خاصی وجود ندارد و همه دانشجویان ارزشمند و محترم شمرده می‌شوند <input type="radio"/>

* استفاده از این مقیاس با ذکر نام ترک‌زاده و زینعلی و ارجاع به این مقاله و تاریخ انتشار آن، آزاد است.

۱ ذکر ابعاد در اینجا با هدف بازشناسی بهتر آنها و معرفی مقیاس صورت گرفته است. بدیهی است که این ستون در اجرای مقیاس حذف می‌شود.

	۸	به طور معمول، بین دانشجویان و اساتید چه جوی حاکم است؟ خصمانه <input type="radio"/> بی طرفانه <input type="radio"/> مثبت <input type="radio"/>
	۹	تعاملات بین اساتید و دانشجویان معمولاً چگونه است؟ یکجانبه (به نفع استاد) <input type="radio"/> عادلانه <input type="radio"/> حمایت گرایانه و همراه با احترام متقابل <input type="radio"/>
	۱۰	اساتید معمولاً چگونه محیطی را ایجاد می کنند؟ کاملاً رقابتی <input type="radio"/> منظم و مشخص <input type="radio"/> مثبت و مشارکتی <input type="radio"/>
ابعاد	ردیف	در کلاس های شما:
تعاملات کلاسی	۱۱	معمولاً دانشجویان برای بیان ایده ها و مسائل و مشکلات خود، دوست دارند (ترجیح می دهند) با چه کسانی صحبت کنند؟ ترجیح می دهند ایده ها و مسائل و مشکلات خود را بیان نکنند <input type="radio"/> تنها با برخی از اساتید و یا دانشجویان <input type="radio"/> با اکثر اساتید و اعضای کلاس <input type="radio"/>
	۱۲	معمولاً اساتید برای بیان ایده ها و مسائل و مشکلات خود، دوست دارند (ترجیح می دهند) با چه کسانی صحبت کنند؟ ترجیح می دهند که ایده ها و مسائل و مشکلات خود را بیان نکنند <input type="radio"/> تنها با برخی از همکاران یا دانشجویان <input type="radio"/> با اکثر همکاران و دانشجویان <input type="radio"/>
	۱۳	دانشجویان تا چه حد می توانند با اساتید در خصوص مسائل شخصی خود صحبت کنند؟ بندرت <input type="radio"/> فقط با برخی از اساتید <input type="radio"/> براحتی و با همه اساتید <input type="radio"/>
	۱۴	تصور اساتید در خصوص جریمه های کلاسی چگونه است؟ آن را برای همه لازم می دانند <input type="radio"/> آن را برای برخی لازم می دانند <input type="radio"/> از اعمال تنبیه یا جریمه خودداری می کنند <input type="radio"/>
قوانین و مقررات کلاسی	۱۵	غالباً اساتید کلاس درس را چگونه مدیریت می کنند؟ متناقض همراه با انتظارات مبهم <input type="radio"/> با روش های انضباطی قاطعانه <input type="radio"/> با انتظارات روشن و هماهنگ با نظر دانشجویان <input type="radio"/>
	۱۶	اساتید هنگام تعیین قواعد کلاسی تا چه حد از نظر دانشجویان استفاده می کنند؟ هیچ <input type="radio"/> گاهی اوقات <input type="radio"/> همیشه <input type="radio"/>
	۱۷	اساتید عمدتاً چه دیدگاهی درباره مدیریت و کنترل کلاس درس دارند؟ مدیریت کلاس را معادل کنترل و دستوردهی محض می دانند <input type="radio"/> در برخی از مواقع، به نظرات دانشجویان احترام می گذارند، اما همچنان به دنبال کنترل هستند <input type="radio"/> کلاس را به سمت یک کلاس فعال و کارآمد سوق می دهند و به جای کنترل از مشارکت استفاده می کنند <input type="radio"/>
	۱۸	معمولاً اساتید هنگام وضع قوانین و مقررات کلاسی چگونه عمل می کنند؟ یک جانبه (به نفع استاد) <input type="radio"/> عادلانه <input type="radio"/> حمایت گرایانه و همراه با احترام متقابل <input type="radio"/>

		<p>اساتید برای کنترل بهتر نظم کلاس با دانشجویان جسور و پرمدها* چگونه برخورد می کنند؟</p> <p>۱۹ به صورت شخصی و غالباً متضاد <input type="radio"/> برخورد قاطعانه <input type="radio"/> تلاش برای رفع رفتار مشکل ساز <input type="radio"/> منظور از دانشجویان جسور و پرمدها، دانشجویانی هستند که غالباً در صدد اتلاف وقت، منحرف کردن کلاس از موضوع درس و بر هم زدن نظم کلاس از طرق گوناگون می باشند.*</p>
		<p>۲۰ دانشجویان عمدتاً تکالیف و کارهای محوله از سوی اساتید را چگونه ارزیابی می کنند؟</p> <p>مشغول کننده (سرکاری) <input type="radio"/> جزئی از برنامه کلاس <input type="radio"/> جذاب و معنی دار <input type="radio"/></p>
		<p>۲۱ دانشجویان نسبت به یادگیری خود تا چه میزان احساس مسؤولیت می کنند؟</p> <p>کم <input type="radio"/> متوسط <input type="radio"/> زیاد <input type="radio"/></p>
		<p>۲۲ غالباً هدف از کسب نمره از سوی دانشجویان چیست؟</p> <p>تمایلات شخصی <input type="radio"/> نزدیک شدن به استاد <input type="radio"/> موفقیت در تحصیل <input type="radio"/></p>
		<p>۲۳ اساتید معمولاً بر یادگیری محتوای درس تأکید بیشتری دارند یا ارزیابی؟</p> <p>ارزیابی <input type="radio"/> یادگیری <input type="radio"/> هر دو <input type="radio"/></p>
		<p>۲۴ عمدتاً اساتید به چه چیزی پاداش می دهند؟</p> <p>تملق و چاپلوسی دانشجویان <input type="radio"/> نتایج آموزشی و پژوهشی دانشجویان <input type="radio"/> تلاش، تغییر نگرش ها، شایستگی ها و عملکرد بهتر دانشجویان <input type="radio"/></p>
		<p>۲۵ معمولاً اساتید در کلاس چگونه تدریس می کنند؟</p> <p>یکنواخت و خشک <input type="radio"/> تا حدودی منعطف <input type="radio"/> دانشجو محور و همراه با بحث و تبادل نظر <input type="radio"/></p>
		<p>۲۶ اساتید نسبت به یادگیری مشارکتی* در کلاس چه دیدگاهی دارند؟</p> <p>مخالف هستند و از انجام آن خودداری می کنند <input type="radio"/> نظر خاصی ندارند <input type="radio"/> موافق هستند و سعی می کنند که در حد امکان آن را انجام دهند <input type="radio"/></p>
ابعاد	ردیف	در کلاس های شما:
		<p>* منظور از یادگیری مشارکتی آن است که دانشجویان با همکاری و مشارکت یکدیگر در قالب گروه های چند نفره، فعالیت های محوله از سوی اساتید را انجام دهند و از این طریق به اهداف آموزشی مدنظر دست یابند.*</p>
		<p>۲۷ غالباً محتوای درس تا چه حد با سایر جنبه های زندگی تان ارتباط دارد؟</p> <p>کم یا خیلی کم <input type="radio"/> متوسط (مرتبط) <input type="radio"/> زیاد (کاملاً مرتبط) <input type="radio"/></p>
		<p>۲۸ معمولاً تا چه حد برای انعکاس آنچه آموخته اید فرصت در اختیار تان وجود دارد؟</p> <p>کم <input type="radio"/> متوسط <input type="radio"/> زیاد <input type="radio"/></p>
		<p>۲۹ ارزیابی بیشتر با چه دیدگاهی انجام می گیرد؟</p> <p>مقایسه دانشجویان با یکدیگر <input type="radio"/> آنچه که باید در میان یا پایان ترم انجام شود <input type="radio"/> آگاه شدن دانشجویان از وضعیت خود <input type="radio"/></p>
نگرش و فرهنگ		<p>۳۰ دانشجویان اکثراً نسبت به حقوق خود چه نگرشی دارند؟</p> <p>می پندارند که حقوق چندانی ندارند <input type="radio"/> از نادیده گرفته شدن حقوقشان ناراحت می شوند <input type="radio"/> تلاش می کنند تا بر تصمیمات کلاس اثرگذار باشند <input type="radio"/></p>

دانشجویان تا چه حد حضور در کلاس درس را دوست دارند؟ کم <input type="radio"/> متوسط <input type="radio"/> زیاد <input type="radio"/>	۳۱
دانشجویان نسبت به همکلاسی‌های خود چه دیدی دارند؟ به چشم یک رقیب نگاه می‌کنند <input type="radio"/> صرفاً یک همکلاسی <input type="radio"/> اعضای یک جمع واحد <input type="radio"/>	۳۲
عمدتاً اساتید در مورد دانشجویان کلاس چه دیدگاهی دارند؟ دانشجویان را ضعیف و بی‌کفایت می‌پندارند <input type="radio"/> بی‌تفاوت هستند و دیدگاه خاصی ندارند <input type="radio"/> در مورد کلاس با رضایت و افتخار صحبت می‌کنند <input type="radio"/>	۳۳
دانشجویان تا چه حد احساس می‌کنند که به نظرات آنان در کلاس توجه می‌شود؟ کم <input type="radio"/> متوسط <input type="radio"/> زیاد <input type="radio"/>	۳۴
معمولاً دانشجویان به چه میزان نسبت به کلاس احساس تعلق و وابستگی می‌کنند؟ کم <input type="radio"/> متوسط <input type="radio"/> زیاد <input type="radio"/>	۳۵
در کلاس تا چه حد به موضوعات اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و... پرداخته می‌شود؟ کم <input type="radio"/> متوسط <input type="radio"/> زیاد <input type="radio"/>	۳۶



منابع

- ابومحمدی، مرضیه (۱۳۸۴). بررسی دیدگاه معلمین دوره ابتدایی پیرامون ارزشیابی توصیفی در استان یزد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد.
- اچسون، کیت و مردیت، دامین گال (۱۳۸۰). نظارت و راهنمایی تعلیماتی، کاربرد فنون کلینیکی در نظارت و راهنمایی، کارورزی و آموزش‌های پیش و ضمن خدمت؛ ترجمه محمدرضا بهرنگی، تهران: انتشارات کمال تربیت.
- اندرسون، لورین دبلو (۱۳۸۰). افزایش اثربخشی معلمان در فرآیند تدریس؛ ترجمه محمد امینی، تهران: انتشارات مدرسه.
- بت‌ریس، اس. و فنی مور (۱۳۸۱). مدیریت کلاس درس مبتنی بر دانش‌آموز محوری؛ ترجمه کیانوش هاشمیان، تهران: انتشارات دانشگاه الزهرا (س).
- پیاژه، ژان (۱۳۷۱). تربیت به کجا ره می‌سپرد؛ ترجمه محمود منصور، پریخ دادستان، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- پیرخانفی، علیرضا (۱۳۸۳). نگاهی به سنجش خلاقیت دانش‌آموزان از منظر تحولی و گونه‌ای، مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی، تهران: انتشارات تزکیه.
- ترک‌زاده، جعفر و محترم، معصومه (۱۳۹۱). پیش‌بینی تعهد سازمانی دانشجویان بر اساس ادراک آنها از جو آموزشی دانشگاه (مورد: دانشگاه شیراز). مجله آموزش عالی، ۴ (۲): ۱۲۳-۱۵۴.
- حسینچاری، مسعود و خیر، محمد (۱۳۸۲). بررسی جو روانی - اجتماعی کلاس به عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳ و ۴: ۲۵-۴۲.
- حصاربان، زهرا (۱۳۸۴). خلاقیت در بستر ارزشیابی توصیفی. پژوهشکده مطالعات آموزش و پرورش، روزنامه همشهری.
- خوش خلق، ایرج (۱۳۸۵). بازنگری در روش‌های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی: مجموعه مقالات، تهران: انتشارات تزکیه.
- رابینز، استیفن (۱۳۸۹). مبانی رفتار سازمانی؛ ترجمه علی پارسائیان و سیدمحمد اعرابی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- رابینز، استیفن و جاج تیموتی (۲۰۰۹). رفتار سازمانی؛ ترجمه مهدی زارع، تهران: انتشارات نص.
- رجایی‌پور، سعید؛ کاظمی، ایرج و آقاحسینی، تقی (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس و جو یادگیری در مدارس راهنمایی شهر اصفهان. مجله پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی، ۴ (۱): ۲۳-۴۰.

رستگار، طاهره (۱۳۸۳). ارزشیابی در خدمت آموزش. تهران: انتشارات مدرسه. روحانی، عباس و ماهر، فرهاد (۱۳۸۶). اثر نوع ارزشیابی (توصیفی - سنتی) بر جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و خلاقیت دانش‌آموزان. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۴: ۵۵-۶۹.

زینعلی، فاطمه (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی و پتانسیل انگیزشی تحصیلی دانشجویان با واسطه‌گری جو کلاسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز. سلطانی عربشاهی، سید کامران و کوهپایه‌زاده اصفهانی، جلیل (۱۳۸۶). بررسی دیدگاه استادان در مورد جو آموزشی بخش‌های بالینی اصلی بیمارستان‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی ایران بر اساس مدل تغییر یافته DREEM، گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۶ (۱): ۲۹-۳۳.

سلیمانی، افشین (۱۳۸۲). کلاس خلاقیت. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان. سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزش. تهران: نشر دوران. شریعتمداری، علی (۱۳۸۷). روان‌شناسی تربیتی. اصفهان: انتشارات مشعل.

فوتناتا، دیوید (۱۳۸۲). کنترل کلاس؛ ترجمه ساده حمزه و مجید محمدی، تهران: رشد. ماهر، فرهاد؛ آقایی، اصغر؛ برجعلی، احمد و روحانی، عباس (۱۳۸۶). ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و میزان خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، ۱۴: ۷۱-۹۲.

محمدی، تیمور (۱۳۸۴). بررسی ارتباط بین الگوی ویژگی‌های شغلی با رضایت شغلی کارکنان اداری و انتظامی زندان‌های استان کرمانشاه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران.

مرتضایی‌نژاد، عصمت (۱۳۸۵). بررسی نگرش معلمان و والدین در خصوص کاربست ارزشیابی توصیفی در پایه‌های اول و دوم ابتدایی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

معطری، مرضیه و رضایی، سمیه (۱۳۸۸). دیدگاه دانشجویان پرستاری درباره محیط‌های یادگیری بالینی، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۹ (۲): ۱۳۷-۱۴۵. منصور، محمود و دادستان، پریرخ (۱۳۷۴). دیدگاه پیاژه در گستره تحول روانی. تهران: انتشارات بعثت.

موسوی، سید ضیاءالدین (۱۳۸۴). نظرسنجی از اولیاء و معریان طرح ارزشیابی توصیفی بر اساس اهداف تفصیلی اجرای طرح در سال تحصیلی ۱۳۸۳-۱۳۸۴، سازمان آموزش و پرورش استان قم.

- Adelman, H. S. & Taylor, L. (2005). *Classroom climate*. In: s. w. Lee, P. A. Lowe, E. Robinson (Eds). *Encyclopedia of School Psychology*, Thousand Oaks, CA: sage.
- Alder, N. I. & Moulton, M. R. (1998). Caring relationships: Perspectives from middle school students. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 21 (3):15-32.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84: 261-271.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25 (3): 297-308.
- Campbell, T. A. & Campbell, D. E. (1997). Faculty/student mentor program: Effects on academic performance and retention. *Research in Higher Education*, 38 (6): 727-742.
- Church, M. A.; Elliot, A. J. & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1): 43-54.
- Cothran, D. J.; Kulinna, P. H. & Garrahy, D. A. (2003). This is kind of giving a secret away... Students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19: 435-444.
- Cothran, D. J. & Ennis, C. D. (2000). Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high school. *Journal of Research and Development in Education*, 33 (2): 106-117.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38 (4): 207-234.
- Deci, E. L. (2003). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Kluwer.
- Ellen W. R.; Sangwon, K.; Jean, A. B.; Randy W. K. & Arthur, M. H. (2010). Student Personal Perception of Classroom Climate: Exploratory and Confirmatory Factor Analyses. *Educational and Psychological Measurement*, 70 (5): 858-879.
- Endo, J. & Harpel, R. (1982). The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes. *Research in Higher Education*, 16 (2): 115-138.
- Evereston, Carolin M. (1987). *Managing classrooms: A framework for teachers*. New York: Random House.
- Ferreira, M. M. & Bosworth, K. (2001). Defining caring teachers: Adolescents' perspective. *Journal of Classroom Interaction*, 36 (1): 24-30.
- Frascr, B. J.; Giddings, G. J. & Mcrobbie, C. J. (1995). Evaluation and validation of personal form of an instrument for assessing science laboratory classroom environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 32 (4): 399-422.

- Gest, S.; Welsh, J. & Domitrovich, C. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and linking school in elementary school. *Journal of school psychology*, 43 (4).
- Ghazi, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45: 83 – 93.
- Hoy, W. K.; Tarter, C. J. & Bliss, J. R. (1990). Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A Comparative Analysis, *Educational Administration Quarterly*, 3: 260-279.
- Keeves, J. P. (1972). *Educational Environment and Student Achievement*, Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Kim, Y. K. & Sax, L. J. (2007). Different patterns of student-faculty interaction in research universities: An analysis by student gender.
- Kuh, G. D. & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education*, 24 (3): 309-332.
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *The Journal of Higher Education*, 66 (2): 123-155.
- Lubbers, m. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of school psychology*, 44 (6).
- Loukas, A. & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45: 293–309.
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic Self-handicapping and Achievement goals: a Further Examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26: 61-75.
- Michaud, Pierre; Comeau, Michelle; Goupil, Georgette (1985). *Inventoried Climate d'apprentissage*. 1-30.
- Moos, R. H. (1973). Conceptualization of Human Environments, *American Psychologist*, 28: 652-664.
- Mullins, Laurie J. (1991). *Management and Organizational Behavior*, London, Pitman.
- Pascarella, E. T. (1985). Students' affective development within the college environment. *The Journal of Higher Education*, 56 (6): 640- 663.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1976). Informal interaction with faculty and freshman ratings of academic and nonacademic experience of college. *Journal of Educational Research*, 70: 35-41
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey - Bass.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Pimparyon, P.; McCaleer, S.; Pemloa, S. & Roff, S. (2002). Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai Nursing School. *Med Teach*; 22 (4): 359-64.
- Pomeroy, E. (1999). The teacher–student relationship in secondary school: Insights from excluded students, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (4): 465–482.
- Riquelme, A. et al. (2009). Measuring Students' Perceptions of the Educational Climate of the New Curriculum at the Pontificia Universidad Catolica de Chile: Performance of the Spanish Translation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM), *Education for Health*, 22 (1):112.
- Roff, S. et al. (1997). Development and Validation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM), *Medical Teacher*, 19 (4): 295-299.
- Tagiuri, R. (1986). *The concept of organizational climate*, In: R. Tagiuri and G. H. Lituin, organizational climate: Exploration of a concept, Boston: Harvard University press.
- Thompson, M. D. (2001). Informal student-faculty interaction: Its relationship to educational gains in Science and Mathematics among community college students. *Community College Review*, 29 (1): 35-57.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1): 89-125.
- University-Community Partnership (2004). *Best Practice Briefs: School Climate and Learning*, Mishigan State University, tableman@msu.edu.
- Varma, R.; Tiyagi, E. & Gupta, J. K. (2005). Determining the quality of educational climate across multiple undergraduate teaching sites using DREEM inventory. *BMS Med Edu*, 59 (1): 8-12.
- Volkwein, J. F.; King, M. C. & Terenzini, P. T. (1986). Student-faculty relationships and intellectual growth among transfer students. *The Journal of Higher Education*, 57 (4): 413-430.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3): 411– 419.
- Williams & Sternberg (2002). *Classroom management*. Availabl at: [http://muskingum.edu/~cal ~ data base /organixation.html](http://muskingum.edu/~cal~data base /organixation.html).
- Williams, C. (1989). *Preservice Teacher's, Oerceptions of school climate before and after Completion of a Secondary Field – Based Practicum*, U. S. Missipi.