

تاریخ دریافت مقاله: ۸۱/۸/۸

بررسی مقاله: ۸۲/۱/۱۶

پذیرش مقاله: ۸۱/۶/۳۰

مجله علوم تربیتی و روانشناسی  
دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳۸۱  
دوره سوم، سال نهم، شماره‌های ۳ و ۴  
صص: ۲۵-۴۲

## بررسی جو روانی - اجتماعی کلاس به عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه

مسعود حسین چاری\*

دکتر محمد خیر\*\*

### چکیده

به منظور کنکاش در قلمرو فرهنگ مدرسه و بررسی جو روانی - اجتماعی کلاس به عنوان یکی از مؤلفه‌های آن، ۴۱۵ دانش‌آموز اول تا سوم راهنمایی (۲۱۷ پسر و ۱۹۸ دختر) پرسشنامه جو روانی - اجتماعی کلاس (فرایزر و همکاران، ۱۹۹۵) را تکمیل کردند. این مقیاس مشتمل بر چهار مقیاس فرعی انسجام، انضباط، رقابت، و اصطکاک می‌باشد. نمره کلی دختران در این پرسشنامه، به طور معنی داری بیش از پسران بود. تعامل جنسیت و پایه تحصیلی، تأثیر معنی داری بر نمره جو کلاسی نداشت. بررسی بیشتر نشان داد انسجام در دانش‌آموزان کلاس اول راهنمایی بیش از دانش‌آموزان کلاس سوم است. و بین سایر گروهها تفاوت معنی داری مشاهده نشد. در دو مقیاس فرعی رقابت و اصطکاک، نمره‌های پسران بیشتر بود، در حالی که نمره‌های دختران در دو مقیاس فرعی انسجام و انضباط بیش از پسران بود. یافته‌های این پژوهش در پرتو روند پژوهشی مربوطه به بحث گذاشته شده‌اند و پیشنهادهایی برای پژوهش بیشتر مطرح شده است.

کلید واژگان: فرهنگ مدرسه، جو روانی - اجتماعی کلاس، مقیاسهای مبتنی بر گزارش شخصی

\* عضو هیأت علمی بخش روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

\*\* دانشیار بخش روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز

## مقدمه

آموزشی از نظر ریشه‌دار بودن آموزه‌هایی که برای زندگی بزرگسالان آینده مورد استفاده قرار می‌گیرند، غنی‌تر می‌شود و تمرین زندگی اجتماعی در مدرسه با جدیت بیشتری توأم خواهد شد. تاریخچه بررسی علمی در قلمرو فرهنگ مدرسه، سابقه‌ای به اندازه تعلیم و تربیت رسمی دارد. اگر روابط مابین عناصر آموزشی، به عنوان جنبه مهمی از فرهنگ مدرسه تلقی شود، در اولین کلاس درس، این نوع رابطه باید وجود داشته باشد. در قلمرو مدیریت آموزشی، زمانی که روابط درون کلاسی، فرهنگ سازمانی مدرسه، جو اجتماعی کلاس و موضوعاتی از این دست مورد پژوهش قرار گرفته‌اند، در حقیقت به نوعی می‌توان کنکاش پیرامون فرهنگ مدرسه را استنباط کرد. با این همه، چنانچه مفهوم فرهنگ مدرسه را به عنوان پدیده‌ای خاص و یک حوزه جدید در رشته‌های مدیریت آموزشی و روانشناسی تربیتی در نظر بگیریم، سابقه مطالعات پژوهشی به شیوه علمی، به دهه ۱۹۸۰ بر می‌گردد.

بیشتر تعریفهای موجود از این مفهوم، به

همانند بسیاری از مفاهیم علوم انسانی و اجتماعی، تعریفی واضح، همه پسند و هماهنگ از فرهنگ مدرسه<sup>۱</sup>، وجود ندارد. تعریفهایی که در متون پژوهشی مربوطه ارائه شده است، متأثر از تعریف کلی واژه فرهنگ است. گیرتز<sup>۲</sup> (۱۹۷۳) فرهنگ را الگوی معنایی<sup>۳</sup> و منتقل شده در طول تاریخ، تعریف کرده است. این الگو می‌تواند صریح و یا به شکل ضمنی باشد. نمادهای مختلف اجتماعی، عقاید مقبول عامه، رسمها، عاداتها، باورها، آیینها، هنجارها، ارزشها و پدیده‌هایی از این دست که در قالب یک مجموعه درهم تنیده در جامعه‌ای خاص، قابل اشاره باشند، در متون علمی معاصر، تحت عنوان فرهنگ مطرح می‌شوند. در قلمرو تعلیم و تربیت، فرهنگ مدرسه با گستره‌ای از مفاهیم، همچون جو<sup>۴</sup>، رسم و سنت، آئین، محدوده و فضای ذهنی، و نظایر اینها مترادف دانسته شده است (دئال<sup>۵</sup>، ۱۹۹۳). این مفهوم، چارچوب وسیعی است که به کمک آن روابط پیچیده درون مدرسه بهتر درک می‌شود، فهم مشکلات و مسائل دست اندرکاران مدرسه و کسانی که سازنده فلسفه وجودی مدرسه و تعلیم و تربیت هستند، یعنی دانش‌آموزان، آسانتر می‌شود؛ محیط

- 1- School Culture    2- Greetz  
3- semantic        4- Climate  
5- Deal

و سایر ابعاد مربوط به این سازه، انجام داده‌اند. چیزلیپ و لارسون<sup>۱۵</sup> (۱۹۹۴)، مور<sup>۱۶</sup> (۱۹۹۸)، جتر<sup>۱۷</sup> (۱۹۹۹) و کیلیان<sup>۱۸</sup> (۱۹۹۹) به تقسیم‌بندی‌هایی از فرهنگ مدرسه دست یازیده‌اند.

از جمله عواملی که در پژوهش‌های مختلف (از جمله فورت ونگلر، ۱۹۸۶؛ پنگ<sup>۱۹</sup>، ۱۹۹۴؛ بارثولومی<sup>۲۰</sup>، ۱۹۹۶) با ضراحت یا به طور ضمنی به عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه مطرح شده است، جوّ روانی - اجتماعی کلاس<sup>۲۱</sup> می‌باشد. کلاس به مثابه یک گروه اجتماعی، از افراد مختلفی تشکیل شده است که از نظر تجارب، فرهنگ خاص (خرده فرهنگ)، شخصیت و ابعاد گوناگون دیگری، با هم متفاوت هستند. تعامل اعضای کلاس با یکدیگر تا حد زیادی متأثر از جوّ

دهه ۱۹۸۰ مربوط است. فورت ونگلر<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) فرهنگ مدرسه را مشتمل بر نگرشها، دیدگاهها، و باورهای اعضای مدرسه (اعم از معلم و دانش‌آموز) در زمینه‌های مختلف از قبیل انضباط و انسجام مدرسه، وضوح نقشها، احساس تعلق به مدرسه، احترام به موفقیت، التزام به کیفیت آموزش از جانب پرسنل، روابط حمایت‌گرانه بین اعضاء، تشریح مساعی همه جانبه در حل مسائل مدرسه و موارد دیگر تلقی می‌کند. دئال و پترسن<sup>۲</sup> (۱۹۹۰)، الگوی ژرف ارزشها، باورها و سنتهای تاریخی مدرسه و آموزش را در شکل‌گیری فرهنگ مدرسه مؤثر دانسته‌اند. فولان<sup>۳</sup> (۱۹۹۱) رابطه متقابل و درونی بین (۱) اعتقادات فردی، (۲) هنجارهای فرهنگی - اجتماعی مدرسه و (۳) روابط افراد درون مدرسه را، سه مؤلفه اصلی فرهنگ مدرسه تلقی کرده است. دئال و کندی<sup>۴</sup> (۱۹۸۳)، لین<sup>۵</sup> (۱۹۹۲)، کیفه<sup>۶</sup> (۱۹۹۳)، هکمن<sup>۷</sup> (۱۹۹۳)، استالپ و اسمیت<sup>۸</sup> (۱۹۹۳)، سرجیووانی<sup>۹</sup> (۱۹۹۵)، کونای<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۵)، ترنر و کرانگ<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۶)، لوبلانک<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۷)، راتکلیف<sup>۱۳</sup> (۱۹۹۸)، پترسون (۱۹۹۹) و ماهار<sup>۱۴</sup> (۲۰۰۱) نیز فعالیتهای علمی قابل توجهی در زمینه فرهنگ مدرسه، عناصر یا مؤلفه‌های آن،

- |                                |                    |
|--------------------------------|--------------------|
| 1- Furtwengler                 | 2- Deal & Peterson |
| 3- Fullan                      | 4- Deal & Kennedy  |
| 5- Lane                        | 6- Keefe           |
| 7- Heckman                     | 8- Stolp & Smith   |
| 9- Sergiovani                  | 10- Kooney         |
| 11- Turner & Crong             |                    |
| 12- LeBlanc                    | 13- Ratcliff       |
| 14- Mahar                      |                    |
| 15- Chisilip & Larson          |                    |
| 16- Moor                       | 17- Jeter          |
| 18- Kilian                     | 19- Pang           |
| 20- Bartholomy                 |                    |
| 21- class psychosocial climate |                    |

اجتماعی درونی و بسرونی مربوط است. صالحی حسینی (۱۳۶۷)، انواع جوّ روانی- اجتماعی حاکم بر کلاس را بر شمرده و از جوّ اجتماعی بالا، پایین و متوسط سخن به میان آورده است. به نظر هندرسون، فیشر، و فرایزر (۱۹۹۵)، پژوهش در باب جوّ کلاسی به بیش از شش دهه قبل بر می‌گردد.

در دهه‌های اخیر، تلاش‌های زیادی برای مطالعه محیط و جوّ اجتماعی کلاس، تهیه و کاربرد ابزار سنجش ویژگی‌های این محیط و ادراک دانش‌آموزان از فضای روان شناختی کلاس به عمل آمده است (برای نمونه رک. به گتزل و ثلن<sup>۳</sup>، ۱۹۶۰؛ کی‌وز<sup>۴</sup>، ۱۹۷۲؛ والبرگ<sup>۵</sup>، ۱۹۸۱، ۱۹۸۴؛ فرایزر، ۱۹۸۶، ۱۹۹۴؛ لاورنز<sup>۶</sup>، ۱۹۸۷؛ توبنیک و فرایزر<sup>۷</sup>، ۱۹۹۰؛ فرایزر و والبرگ، ۱۹۹۱؛ فرایزر، گیدینگز، و مک‌روبی<sup>۸</sup>، ۱۹۹۵؛ گو، یانگ، و فرایزر<sup>۹</sup>، ۱۹۹۵؛ فرایزر، اکبری، ۱۳۵۸؛ صـبوحی، ۱۳۶۹؛ فردوسی، ۱۳۷۲؛ کردستانی، ۱۳۷۲؛ حجت انصاری، ۱۳۷۴؛

است که بر کلاس حاکم است. اگر چه هر کدام از افرادی که در مدرسه مسئولیتی برعهده دارند؛ و از همه مهم‌تر معلم، بر جوّ کلاس تأثیر می‌گذارند؛ لیکن بیشترین سهم و نقش در این میان متعلق به خود دانش‌آموزان است. از سوی دیگر، هدف اصلی فرایند تعلیم و تربیت، یعنی رشد همه جانبه شخصیت فراگیران، ایجاب می‌کند که جوّ مبتنی بر مشارکت، انسجام، و صمیمیت بر کلاس حاکم باشد. بلوم<sup>۱</sup> (۱۹۶۴) معتقد است که شرایط، نیروها و محرک‌های خارجی (اعم از فیزیکی، اجتماعی و ذهنی) جوّ را به وجود می‌آورند و درونی‌ترین کنش-واکنش‌های اجتماعی از یکسو، و نیروهای فرهنگی و سازمانی دوزدست از سوی دیگر، می‌توانند جوّ اجتماعی را متأثر سازند. تاگیوری<sup>۲</sup> (۱۹۶۸)، جو اجتماعی را مجموعه ویژگی‌های محیطی در داخل هر سازمان دانسته است و چهار بعد بوم شناختی، فرهنگی، محیط یا قلمرو، و سیستم اجتماعی را به آن نسبت داده است. از نظر وی، بوم‌شناسی به عوامل فیزیکی و ارتباط افراد با این عوامل مربوط است؛ بعد فرهنگی، ناظر به نظام اعتقادی، ارزشها و ساختارهای معنایی است؛ قلمرو، افراد و گروهها را در بر می‌گیرد؛ و سیستم اجتماعی، به سلسله مراتب روابط

- |                                 |                    |
|---------------------------------|--------------------|
| 1- Bloom                        | 2- Tagiuri         |
| 3- Getzels & Thelen             |                    |
| 4- Keeves                       | 5- Walberg         |
| 6- Lawrenz                      | 7- Tobnik & Fraser |
| 8- Frasser, Gidding, & McRobbie |                    |
| 9- Goh, Young, & Fraser         |                    |

دانش‌آموزان دختر و پسر، و نیز تفاوت پایه‌های تحصیلی مختلف از این لحاظ، انجام شده است. بررسی مجدد روایی و پایایی مقیاس جو اجتماعی کلاس، که در قسمت مربوط به معرفی ابزار مشخصات آن ذکر شده است، یکی دیگر از اهداف این پژوهش بوده است. نظر به اینکه در داخل کشور در این زمینه، پژوهش‌های معدودی انجام شده است، شاید انجام پژوهش حاضر، گامی کوچک در جهت غنابخشی به روند پژوهشی مربوطه به حساب آید.

صالحی حسینی، (۱۳۶۷). بخش اعظم پژوهش‌های انجام شده در باب جو اجتماعی کلاس، حکایت از وجود رابطه بین متغیرهای مربوط به جو اجتماعی کلاس، و عملکرد دانش‌آموزان در زمینه‌های تحصیلی مختلف دارد. برای نمونه، هائرتل، والبرگ و هائرتل<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) با انجام یک فراتحلیل بر پژوهش‌های انجام شده در ۸۲۳ کلاس، نتیجه گرفتند که وجود رضایتمندی، انسجام و هدفمندی در جو اجتماعی کلاس، با عملکرد تحصیلی بالاتر و تعارض و کشمکش کمتر در بین دانش‌آموزان، همراه است.

#### روش

#### آزمودنیها

از بسین مدارس راهنمایی شهرستان جیرفت، تعداد هشت مدرسه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. پس از آن در هر مدرسه از هر پایه تحصیلی یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان آن کلاس به عنوان اعضای نمونه پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفتند. به طور کلی، تعداد اعضای نمونه در این پژوهش ۴۱۵ نفر است. در جدول (۱) مشخصات

بی شک شناسایی عوامل مؤثر بر رابطه بین معلم و فراگیر، می‌تواند نقش مهمی در تصمیم‌گیریهای مربوط به بهبود این روابط و در نهایت پُر بار شدن محیط آموزشی ایفا کند. جو اجتماعی کلاس به عنوان یکی از مهمترین عوامل مؤثر بر فرآیند یاددهی - یادگیری مطرح است (فرایزر و فیشر<sup>۲</sup>، ۱۹۸۲). شناخت این جو، بررسی ادراک دانش‌آموزان از فضای حاکم بر کلاس، و تلاش در جهت تغییر این جو می‌تواند برای پیشبرد هر چه بیشتر نظام تعلیم و تربیت، گامی مؤثر محسوب شود. پژوهش حاضر با چنین انگیزه‌ای و به منظور بررسی جو اجتماعی کلاس، مقایسه ابعاد آن در بین

1- Haertel, Walberg, & Haertel

2- Fisher

جدول ۱. تعداد آزمودنیها به تفکیک جنسیت و پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	دختر	پسر	مجموع
اول	۷۱	۸۰	۱۵۱
دوم	۶۸	۶۷	۱۳۵
سوم	۵۹	۷۰	۱۲۹
مجموع	۱۹۸	۲۱۷	۴۱۵

غیردوستانه دانش‌آموزان با یکدیگر است؛ بعد انسجام، ناظر به میزان احساس تعلق، افتخار و وابستگی شاگردان به یکدیگر و کلاس است؛ بعد انضباط به این موضوع مربوط می‌شود که دانش‌آموزان تا چه حد تکالیف و وظایف کلاسی خود را به موقع و کامل انجام می‌دهند؛ و بعد رقابت به میزان رقابت موجود بین دانش‌آموزان می‌پردازد. برای هر کدام از ابعاد، پنج گویه ارائه شده است. به منظور جلوگیری از پاسخهای جهت‌دار، گویه‌های هر کدام از ابعاد با گویه‌های ابعاد دیگر به صورت ترکیبی ارائه شده است، به نحوی که نظم و ترتیب خاصی در شماره گویه‌ها با، توجه به ابعاد چهارگانه، مشاهده نمی‌شود. ابزار مذکور، در آغاز توسط فرایزر و همکاران (۱۹۸۵)،

اعضای نمونه به تفکیک پایه تحصیلی و جنسیت ارائه شده است.

### ابزار

برای بررسی جو اجتماعی کلاس، از مقیاس جو روانی کلاس<sup>۱</sup> (فرایزر و همکاران، ۱۹۹۵) استفاده شد. این مقیاس مشتمل بر بیست گویه است که هر کدام به صورت جمله‌ای خبری بیان شده است. در ذیل هر گویه، سه گزینه "هیچ وقت"، "گاهی اوقات" و "همیشه" ارائه شده است که آزمودنی با گذاشتن علامت در جلوی گزینه مورد نظر، پاسخ خود را معین می‌سازد. این مقیاس مشتمل بر چهار بعد یا مقیاس فرعی در زمینه جو روانی - اجتماعی حاکم بر کلاس است که عبارتند از: اصطکاک<sup>۲</sup>، وابستگی (انسجام)<sup>۳</sup>، تکلیف‌مداری (انضباط)<sup>۴</sup> و رقابت<sup>۵</sup>. منظور از اصطکاک، میزان ناهماهنگی یا رفتار

1- My Class Inventory

2- Friction

3- Cohesion

4- Task Orientation

5- Competition

۰/۷۳، گزارش شده است (مدد، ۱۳۸۰). در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی کل مقیاس با استفاده از روش بازآزمایی روی ۵۶ دانش‌آموز به فاصله سه هفته ۰/۶۹، و با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد. ضرایب آلفای کرونباخ نیز، برای مقیاس فرعی اصطکاک ۰/۸۱، انسجام ۰/۷۶، انضباط ۰/۷۹، و رقابت ۰/۸۰، به دست آمده است. شواهد کافی مربوط به روایی گویه‌های این مقیاس در دو پژوهش فوق (حسین چاری، ۱۳۸۰؛ مدد، ۱۳۸۰) ارائه شده است.

### روش اجرا

پس از تعیین مدارس که کلاسهای آن در نمونه پژوهش حاضر قرار می‌گرفتند، با حضور در کلاس و ذکر مقدمه‌ای پیرامون اهمیت پژوهش و لزوم رعایت صداقت، چند مورد از عبارات نامربوط که نحوه علامت زدن در مقابل آن، همانند گویه‌های مقیاس جو روانی کلاس بود، به صورت آزمایشی مطرح شد. در این جلسه مقدماتی، به دانش‌آموزان گوشزد شد که وجود تفاوت در نظرها امری بدیهی است و پاسخ صحیح مطلق در کار نیست. بعد از کسب اطمینان در مورد فهم شیوه کار، برگه‌های مقیاس جوّ روانی کلاس در بین

(۱۹۸۹) برای بررسی جو روانی کلاس ابداع شد. بعد از آن سایر پژوهشگران (گو، یانگ و فرایزر، ۱۹۹۵) در فرهنگهای مختلف از این مقیاس استفاده کرده‌اند.

این مقیاس توسط حسین چاری (۱۳۸۰) به فارسی ترجمه شد و در نمونه‌ای از دانش‌آموزان دوره راهنمایی انطباق و هنجاریابی آن انجام یافت و با استفاده از روش تحلیل عوامل، چهار بعد پیش‌گفته در مقیاس مذکور به صورت چهار عامل اصلی در نظر گرفته شدند. این عوامل، هرکدام به عنوان یک مقیاس فرعی در کل مقیاس جوّ روانی - اجتماعی کلاس مطرح هستند. ضریب پایایی برای کل مقیاس در انطباق اولیه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳، مقیاسهای فرعی اصطکاک ۰/۷۹، انسجام ۰/۷۱، رقابت ۰/۷۶، و انضباط ۰/۶۹، به دست آمده است. همچنین مدد (۱۳۸۰)، مقیاس مذکور را مورد استفاده قرار داده است و ضریب پایایی بازآزمایی با فاصله زمانی دو هفته را برای بررسی کل مقیاس ۰/۷۷، مقیاس فرعی اصطکاک ۰/۶۸، انسجام ۰/۶۰، انضباط ۰/۵۷، و رقابت ۰/۶۴، گزارش نموده است. علاوه بر این، ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس فرعی اصطکاک ۰/۶۳، انسجام ۰/۷۲، انضباط ۰/۶۶، و رقابت

دانش آموزان توزیع شد تا بدون توجه به وقت، آن را تکمیل نمایند. در انتهای برگه مقیاس جو روانی، سؤالاتی چند راجع به مشخصات جمعیت شناختی پاسخگویان درج شده بود. برای پاسخگویی به کل سؤالات به طور متوسط حدود پانزده تا بیست دقیقه زمان لازم بود. بعد از تکمیل اوراق، ضمن سپاس گذاری از مشارکت آزمودنیها در پژوهش، توضیح کاملتری در باب موضوع و اهداف پژوهش و کاربرد نتایج آن جهت اطلاع پاسخگویان ارائه شد. اطلاعات جمع آوری شده، پس از رمزگردانی با استفاده از نرم افزار آماری SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

### نتایج

در این پژوهش، پس از محاسبه نمره کل

برای هر فرد، چهار نمره نیز در چهار مقیاس فرعی جو روانی - اجتماعی کلاس محاسبه شد. دامنه نمره کل بین ۲۵ تا ۵۷ با انحراف استاندارد ۴/۱۲ و میانگین ۳۹/۴۴ و دامنه تغییرات در مقیاسهای فرعی بین ۱ تا ۵ بود. میانگین و انحراف معیار نمره های کل و نیز نمره های مربوط به مقیاسهای فرعی به تفکیک جنسیت و پایه تحصیلی در جدول (۲) ارائه شده است.

همان گونه که از جدول (۲) برمی آید میانگین نمره های دختران در کل پرسشنامه بیش از میانگین نمره های پسران می باشد. انجام آماری آزمون t نشان داد که این تفاوت از لحاظ آماری معنی دار می باشد ( $P=0/003$ ،  $t=2/95$ ). در مقیاس فرعی اصطکاک میانگین نمره های پسران به طور معنی داری بیش از

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد نمره های جو روانی - اجتماعی کلاس و ابعاد آن

گروه	تعداد	نمره کل		اصطکاک		انسجام		انضباط		رقابت	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
پسران	۲۱۷	۳۸/۹۰	۴/۳۲	۹/۴۲	۲/۳۹	۱۰/۷۱	۲/۲۵	۹/۳۱	۱/۶۹	۱۱/۲۰	۲/۰۶
دختران	۱۹۸	۴۰/۰۸	۳/۷۹	۷/۹۴	۲/۲۵	۱۱/۳۲	۳/۱۰	۱۰/۲۴	۱/۴۸	۱۰/۴۹	۱/۹۶
اول راهنمایی	۱۵۱	۳۹/۳۱	۴/۴۱	۸/۴۹	۲/۳۳	۱۱/۲۶	۲/۲۴	۹/۷۳	۱/۶۶	۱۰/۸۳	۱/۹۶
دوم راهنمایی	۱۳۵	۳۹/۵۱	۳/۹۵	۸/۹۶	۲/۴۹	۱۰/۹۶	۲/۱۸	۹/۷۱	۱/۶۸	۱۰/۹۴	۲/۰۹
سوم راهنمایی	۱۲۹	۴۰/۰۶	۳/۱۵	۸/۵۶	۲/۸۰	۹/۷۸	۱/۴۵	۱۰/۲۲	۱/۳۳	۱۰/۴۴	۲/۲۶
کل نمونه	۴۱۵	۳۹/۴۴	۴/۱۲	۸/۷۴	۲/۴۴	۱۱/۰۴	۲/۲۰	۹/۷۴	۱/۶۶	۱۰/۸۷	۲/۰۴



دختران می‌باشد ( $t=4/68, P=0/0001$ ). تحلیل واریانس  $2 \times 3$  (جنسیت و پایه تحصیلی) برای بررسی اثر تعاملی جنسیت و کلاس بر نمره جو روانی - اجتماعی کلاس، حکایت از آن دارد که تعامل دو متغیر جنسیت و پایه تحصیلی، بر نمره جو کلاس معنی دار نیست ( $F=0/38, df=2, N.S$ ). نتایج این تحلیل واریانس در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس دو طرفه جنسیت  $\times$  پایه تحصیلی و نمره کل در مقیاس جو روانی - اجتماعی

کلاس

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معنی داری
کلاس	۱۶/۳۵۲	۲	۸/۱۷۶	۰/۴۸	N.S
جنسیت	۱۴۸/۰۶۹	۱	۱۴۸/۰۶۹	۸/۸۱۴	۰/۰۰۳
تعامل کلاس و جنسیت	۱۲/۶۸۴	۲	۶/۳۴۲	۰/۳۷۸	N.S
خطا	۶۸۷۰/۶۲۷	۴۰۹	۱۶/۷۹۹		
کل	۷۰۴۲/۴۱۹	۴۱۴	۱۷/۰۱۱		

در جدول (۳) تنها موردی که به وجود تفاوت معنی داری اشارت دارد، عامل جنسیت به عنوان یک اثر اصلی است که نشان می‌دهد بین دو جنس از لحاظ نمره کلی مقیاس جو کلاس، تفاوت معنی داری وجود دارد ( $F=8/81, df=2, P=0/003$ ). این یافته، در واقع، تأیید مجددی است برای یکی از نتایج پژوهش حاضر که پیش از این و با استفاده از آزمون آماری  $t$  مطرح شد.

تحلیل واریانس  $2 \times 3$  (جنسیت و پایه تحصیلی) برای بررسی اثر تعاملی این متغیر بر نمره‌های دانش‌آموزان در چهار مقیاس فرعی

مربوط به پرسشنامه جوّ روانی کلاس انجام شد. در سه مقیاس اصطکاک، انضباط و رقابت، نتایجی مشابه با یافته فوق به دست آمد. بدین معنی که تنها عامل اصلی جنسیت (به عنوان متغیر مستقل) موجب تفاوت معنی دار در نمره‌های این مقیاسها می‌باشد. عامل اصلی کلاس و متغیر ترکیبی کلاس و جنسیت، تأثیر معنی داری بر نمره‌های دانش‌آموزان در مقیاسهای پیش گفته نداشتند. به منظور رعایت جانب ایجاز جداول مربوط به تحلیل واریانس یافته‌های پیش گفته در این مقاله ارائه نشده‌اند.

در مقیاس فرعی انسجام، علاوه بر عوامل جنسیت، که حکایت از تفاوت معنی دار در نمره دانش‌آموزان دختر و پسر دارد

( $F=7/5$ ,  $df=2$ ,  $P=0/006$ ) متغیر کلاس نیز هنگامی که به عنوان متغیر مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد وجود تفاوت معنی دار بین کلاسهای مختلف را نشان می‌دهد ( $F=3/75$ ,  $df=2$ ,  $P=0/02$ ) اما اثر تعاملی دو متغیر جنسیت و کلاس بر نمره‌های دانش‌آموزان در مقیاس فرعی انسجام معنی دار نیست ( $F=2/03$ ,  $df=2$ , N.S). نتایج این تحلیل واریانس در جدول (۴) ارائه شده است. اجرای آزمونهای آماری تعقیبی نشان داد که تنها بین دو پایه اول و سوم از این لحاظ تفاوت معنی داری وجود دارد و میانگین کلاس اول بر میانگین کلاس سوم برتری دارد. در قسمت بعد، یافته‌های پژوهش حاضر مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس دو طرفه جنسیت x پایه تحصیلی و نمره در مقیاس فرعی انسجام

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	سطح معنی داری
کلاس	۳۵/۰۰	۲	۱۷/۵	۳/۷۴۹	۰/۰۲
جنسیت	۳۵/۰۲۷	۱	۳۵/۰۲۷	۷/۵۰۵	۰/۰۰۶
تعامل کلاس و جنسیت	۱۸/۹۷۳	۲	۹/۴۸۷	۲/۰۳۳	N.S
خطا	۱۹۰۸/۹۶۵	۴۰۹	۴/۶۶۷		
کل	۲۰۰۱/۸۸۳	۴۱۴	۴/۸۵۳		

## بحث و نتیجه گیری

این پژوهش که جو روانی - اجتماعی کلاس را به عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه مورد بررسی قرار داد، از آن جهت که در عین پرداختن به یک موضوع مرتبط با اجتماع و اعضای کلاس به عنوان یک واحد اجتماعی، احساسات، عواطف و نگرشهای فردی دانش‌آموزان را نیز در نظر دارد؛ حائز اهمیت است. علاوه بر این، به نظر می‌رسد کنکاش در مورد فرهنگ مدرسه و مؤلفه‌های فردی - اجتماعی آن (حداقل در کشور ما) قلمرو تازه‌ای است که می‌تواند به عنوان بستری جهت تلاشهای علمی - پژوهشی به حساب آید.

نتایج به دست آمده در این پژوهش حکایت از آن دارند که سنجش احساسات، عواطف و نگرشهای دانش‌آموزان پیرامون وضعیت اجتماعی - روانی کلاس با استفاده از ابزارهای مبتنی بر گزارش شخصی می‌تواند تصویر به نسبت قابل اعتمادی از فضای روان شناختی کلاس به دست دهد. مقیاس جو روانی - اجتماعی کلاس که در این پژوهش مورد استفاده واقع شد، یکی از ابزارهایی است که بر گزارش شخصی مبتنی است. حصول اطمینان از پایایی و روایی مقیاس جو روانی - اجتماعی کلاس را می‌توان یکی از یافته‌های عملی پژوهش حاضر دانست.

همان گونه که در قسمت نتایج آماری بیان شد، هنگامی که برای هر فرد در پرسشنامه جو روانی - اجتماعی کلاس یک نمره کلی محاسبه شود و دو گروه دختران و پسران با توجه به این نمره کلی مورد مقایسه قرار گیرند، میانگین نمره‌های دختران بیش از پسران است. انجام مقایسه‌های بیشتر با در نظر گرفتن نمره‌های افراد در مقیاسهای فردی نشان می‌دهد که در دو مقیاس فرعی انسجام و انضباط نیز وضع به همین منوال است؛ حال آن که در مقیاسهای فرعی رقابت و اصطکاک، عکس این حالت صادق است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان به تفاوت‌های جنسیتی و نقشهای فرهنگی وابسته به جنس توجه کرد. مقیاس فرعی انضباط متضمن گویه‌هایی است که به رعایت قواعد کلاس، انجام به موقع تکالیف درسی، و مقیاس فرعی اصطکاک ناظر به کشمکشهای مابین دانش‌آموزان است. این باور فرهنگی در تربیت عامیانه که کودکان پسر را وادار به ابراز وجود، جسارت و قاطعیت بیشتر می‌کند، باعث شده است تا نوعی از تقسیم‌بندی در رفتارهای اجتماعی تحت عناوین رفتارهای پسرانه و دخترانه به وجود آید. برخی رفتارهایی که در پسران تقویت و تشویق می‌شود از سوی دختران نکوهیده تلقی می‌شود. این که در پژوهشهای انجام شده در مورد رفتارهای دانش‌آموزان در کلاس نیز

معلوم شده، ابراز پرخاشگری و رفتارهای پرخاشگرانه در دختران کمتر از پسران است (یوسفی، ۱۳۷۹)، نیز مؤید چنین استدلالی است. به هر صورت می توان گفت که آنچه در مقیاسهای فرعی انسجام و انضباط در پرسشنامه جو روانی - اجتماعی کلاس به آن پرداخته می شود تناسب و همانندی بیشتری با رفتارهای دخترانه (مانند آرامش، احترام به همکلاسی، روابط صمیمانه و نظایر اینها) دارد.

به هنگام بررسی تأثیر تعاملی دو متغیر جنسیت و پایه تحصیلی بر جو روانی - اجتماعی کلاس، معلوم شد که با توجه به اطلاعات موجود، وجود چنین تأثیری از نظر آماری معنی دار نیست. همان طور که در بررسی دقیق تر موضوع مشخص گردید تفاوت های مربوط به پایه های تحصیلی فقط در یکی از مقیاسهای فرعی مربوط به جو روانی - اجتماعی کلاس مشاهده می شوند و از سوی دیگر، تفاوت های جنسیتی در تمام مقیاسهای چهارگانه جو روانی - اجتماعی کلاس یکسویه نیستند، بدین معنا که در مقیاس فرعی (انضباط) نمره های دختران برتری دارند؛ حال آن که در دو مقیاس فرعی دیگر (یعنی اصطکاک و رقابت) نمره های پسران بیشتر است. علاوه بر این، بررسی تأثیر تعاملی دو متغیر پایه تحصیلی و جنسیت بر نمره های

دانش آموزان در مقیاسهای فرعی نیز، نتایج مشابهی به دست می دهد و از این نظر می توان به نوعی همسویی در نتایج پژوهش حاضر اشاره کرد. بنابراین، به دست آمدن این نتیجه که دو متغیر پایه تحصیلی و جنسیت اثری تعاملی بر جو روانی - اجتماعی کلاس ندارند، دور از انتظار نخواهد بود.

هنگامی که پایه های تحصیلی با توجه به نمره های دانش آموزان در مقیاسهای فرعی مورد بررسی قرار گرفتند، تنها در مقیاس فرعی انسجام بین دو پایه اول و سوم تفاوت معنی دار مشاهده شد و بقیه مقایسه ها تفاوت معنی داری را نشان نداد. در توجیه این یافته می توان بدین نکته اشاره کرد که دانش آموزان دوره راهنمایی در عنوان دوران نوجوانی قرار دارند و این دوره (نوجوانی) در تمام متون روانشناسی رشد به عنوان دوره هویت یابی از یک سو، و دوره طوفان و تنش از سوی دیگر مطرح شده است (کراگر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶). هر چه به پایان دوره راهنمایی نزدیکتر شویم، موضوع هویت یابی و کشمکشهای روانی - اجتماعی نوجوان بیشتر می شود (سالیوان و سالیوان<sup>۲</sup>، ۱۹۸۰). نوجوانان در این سن، احساس تنهایی می کنند (حسین چاری و خیر، ۱۳۸۲) و برای حل بحرانهای هویتی خود، گاهی به انزوا،

1- Kroger

2- Sullivan &amp; Sullivan

زمینه مبادرت ورزند و به تبیین فرهنگ مدرسه در جامعه ایران بپردازند، ابزارهای مناسب سنجش ابعاد مختلف آن را ابداع نمایند و عوامل همبسته یا تأثیرگذار بر آن را از طریق انجام پژوهش‌های علمی معین نمایند. امید می‌رود انجام پژوهش حاضر گامی کوچک در این راستا باشد.

ناهمنواسی با دیگران و حتی رفتارهای ناهمخوان با معیارهای کلاسی روی می‌آورند (چاسمن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰؛ کندی و همکاران، ۱۹۸۸؛ واترمن<sup>۲</sup>، ۱۹۸۲). بدین سان، می‌توان کاهش نمره‌های مقیاس فرعی انسجام در پرسشنامه جو روانی - اجتماعی کلاس را تا حدی تبیین کرد. مقایسه پایه‌های تحصیلی دوران راهنمایی از لحاظ رفتارهای انطباقی، مسائل و مشکلات هویت‌یابی و هم‌نوازی با معیارهای اجتماعی، موضوعی است که می‌تواند از جانب اهل پژوهش مورد کنکاش قرار گیرد.

سرانجام این که با فراخوانی محققان و اندیشه‌ورزان به قلمرو پژوهش حول محور فرهنگ مدرسه و عناصر تعیین‌کننده آن در مقاطع تحصیلی مختلف، و لحاظ نمودن متغیرهایی مانند سوابق اقتصادی - اجتماعی دانش‌آموزان، جنسیت و میزان تحصیلات معلمان، نوع مدرسه (دولتی و غیرانتفاعی و یا سایر انواع دیگر)، و نیز در نظر گرفتن تفاوت‌های فرهنگی، بر این نکته تأکید می‌شود که حیطة پژوهشی فرهنگ مدرسه، جو روانی - اجتماعی حاکم بر کلاس و مدرسه، و موضوعات وابسته به آن، علی‌رغم سابقه دیرین خود، چندان که باید و شاید در کانون توجه پژوهشگران نبوده است. بر صاحب نظران است تا با هدف غنابخشی به تعلیم و تربیت کشور به تأمل و تلاش عالمانه در این

1- Chusman

2- Wateman

## منابع

## فارسی

- اکبری، محمد تقی (۱۳۵۸). بررسی خودسنجی شاگردان و معلمان، و اثر آن در پیشرفت تحصیلی شاگردان. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران. دانشگاه تهران.
- حجت انصاری، احمد (۱۳۷۴). بررسی تأثیر جو روانی - اجتماعی کلاس در پیشرفت تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران. دانشگاه تهران.
- حسین چاری، مسعود (۱۳۸۰). سنجش پایایی و روائی مقیاس جو روانی - اجتماعی کلاس برای استفاده در مدارس راهنمایی ایران. مقاله منتشر نشده. شیراز: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.
- حسین چاری، مسعود و خیر، محمد (۱۳۸۲). بررسی کارآمدی یک مقیاس برای سنجش احساس تنهایی در دانش آموزان دوره راهنمایی. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ویژه نامه علوم تربیتی، زیر چاپ
- صالحی حسینی، مرتضی (۱۳۶۷). جو آموزشی و پیشرفت تحصیلی. مجله علمی و پژوهشی علوم انسانی، دانشگاه الزهراء، شماره ۹ و ۱۰، صص ۱۲۹-۱۱۶.
- صبوحی، فرحناز (۱۳۶۹). بررسی عوامل مؤثر در بی نظمی دانش آموزان متوسطه دخترانه شهر تهران. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران. دانشگاه تهران.
- فردوسی، طیبه (۱۳۷۲). بررسی عوامل مؤثر در بی توجهی دانش آموزان به مطالب درسی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۳۴، صص ۴۱-۲۱.
- کردستانی، داوود (۱۳۷۲). بررسی تأثیر واکنشهای مختلف معلم نسبت به تکالیف انجام شده بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال اول راهنمایی شهر تهران در درس ریاضی. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران. دانشگاه تهران.
- مدد، احمد رضا (۱۳۸۰). بررسی رابطه جو روانی - اجتماعی کلاس و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی. پایان نامه کارشناسی ارشد. شیراز: دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز.
- یوسفی، فریده (۱۳۷۷). هنجاریابی مقیاس راتر به منظور بررسی مشکلات رفتاری و عاطفی دانش آموزان دختر و پسر ابتدائی شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، دوره سیزدهم، شماره اول و دوم، پیاپی ۲۵ و ۲۶، صص ۱۹۱-۱۷۱.

- Bartholomy, A.C. (1996). Students and teachers as partners in the classroom community: A study of classroom social environment. *VCCA Journal*, Vol. 10, No. 1, pp. 32-38.
- Bloom, B.S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Chisilip, D.D. & Larson, C.E. (1994). *Collaborative Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Chusman, P. (1990). Why the self is empty? *American Psychologist*, 45, 599-611.
- Deal, T.E. & Kennedy, A.A. (1983). Culture and school performance. *Educational Leadership*, 40, 5, 14-18.
- Deal, T.E. & Peterson, K.D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Deal, T.E. (1993). The culture of schools. In M. Sashkin and H.J. Walberg (Eds.), *Educational Leadership and School Culture*. Berkely, California: McCuthan Publishing.
- Fraser, B.J. & Fisher, D. (1982). Predicting students outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19, 49, 8 518.
- Fraser, B.J., Malone, J.A. & Neale, J.M. (1989). Assessing and improving the psychosocial environment of mathematics classrooms. *Journal of Research in Mathematics Education*, 20, 191-201.
- Fraser, B.J. & O'Brien, P. (1985). Student and teacher perception of environment of elementary-school classrooms. *Elementary School Journal*, 85, 576-580.
- Fraser, B.J. & Walberg, H.J. (Eds), (1991). *Educational environments: evaluation, antecedents and consequences*. Oxford, England: Pergamon press.
- Fraser, B.J. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm.
- Fraser, B.J. (1994). Research on classroom and school climate, In D. Gabel (Ed), *Handbook of research on science teaching and learning*, (pp.

- 493-542) New York: Macmillan.
- Fraser, B.J. (1998). Science learning environments: Assessment, effects and determinants. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Fraser, B.J., Giddings, G.J., and McRobbie, C.R. (1995). Evolution and validation of personal form of an instrument for assessing science laboratory classroom environments. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 399-422.
- Fullan, M.G. (1991). The new meaning of educational change, 2nd Edition. New York: Teachers College Press.
- Furtwengler, W.J. (1986). School Culture Inventory. Available by internet: <http://www.mindspring.com/~furtweng/rsi/SchCult.html>.
- Goh, S.C., Young, D.J., & Fraser, B.J. (1995). Psychosocial climate and student outcomes in elementary mathematics classrooms: A multilevel analysis. *Journal of Experimental Education*, 64(1), 29-40.
- Getzels, J. W. & Thelen, H.A. (1960). The classroom as a unique social system. In N.B, Henry (Ed), The dynamics of instructional groups: Sociopsychological aspects of teaching and learning (Fiftieth Yearbook of the National Society for the Study of Education, (Part 2). Chicago: University of Chicago Press.
- Greetz, C. (1973). The Interpretation of Cultures. New York: Basic.
- Haertel, G. D., Walberg, H.J. & Haertel, E. H. (1981). Socio-psychological environments and learning: A quantitative synthesis. *British Educational Research*, 7, 27-36.
- Heckman, P.E. (1993). School reconstructing in practice: Reckoning with the culture of school. *International Journal of Educational Reform*, 2, 3, pp. 263-271.
- Henderson, D., Fisher, D.L. & Fraser, B.J. (1995, April). Gender differences in biology student's perceptions of actual and preferred learning environments. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, C.A. Technology.
- Jeter, D.k. (1999). Shaping School Culture. Available by internet: [http://www.suite101.com/article.cfm/diversified\\_learning/31696](http://www.suite101.com/article.cfm/diversified_learning/31696).



- Keefe, J.W. (1993). Leadership for school reconstructing: Redesigning your school. *High School Magazine*, 1, 2, pp. 4-9.
- Keeves, J.P. (1972). Educational environment and student achievement. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Kennedy, M., Felner, R.D. Cauce, A. & Primavera, J. (1988). Social problem solving and adjustment in adolescence: the influence of moral reasoning level, scoring alternatives and family climate. *Journal of Clinical Psychology*, 17, 73-83.
- Killian, C. (1999). The two sides of the school culture coin. *TECHNOS Quarterly for Education and Technology*, Vol. & No. 3, Fall.
- Kooney, M.H. (1995). Readiness for School or for School Culture? *Childhood Education*, Vol. 71, No. 3, pp. 164-166.
- Kroger, J. (1996). Adolescence and the problem of identity: historical, socio-cultural, and developmental views. In J. Kroger, *Identity in adolescence: the balance between self and other*, 2<sup>nd</sup> Ed. London: Routledge, pp. 1-12.
- Lane, B.A. (1992). Cultural leaders in effective schools: The builders and borders of excellence. *NASSP Bulletin*, 76(541), pp. 85-96.
- Lawrenz, F. (1987). Sex effects for student perception of the classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 24, 689-697.
- LeBlanc, P.R. (1997). School culture: Perspectives from Taiwanese and South Floridian Educators. *Florida Journal of Educational Research*, vol. 37(1), 1-16.
- Mahar, D. (2001). Positioning in a middle school culture: gender, race, social class, and power. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 45(13) pp. 200-210.
- Moor, R.D. (1998). School Leadership that Promotes a Dynamic School Culture. Available by internet: <http://www.National.FORUM.Journal>.
- Pang, N.S.K. (1994). School val model. Paper presented at the 1994 Conference of the Australian Association for Research in Education. The University of Newcastle, Australia 27<sup>th</sup> November- 1<sup>st</sup> December.
- Peterson, K.d. (1999). Time use flows school culture: Roots of values and

- traditions. *Journal of Staff Development*, Vol. 20, No. 2.
- Ratcliff, D. (1998). Peer Culture and School Culture Theory: Implications for Educational Ministry with Children. Available by internet: <http://www.don.ratcliff.net/qual/napce98.html>.
- Sergiovanni, T.J. (1995). *The Principalship: A reflective practice perspective*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Stolp, S. & Smith, S.C. (1990). School culture and school climate: the role of leader. OSSC Bulletin, Oregon School Study Council, January.
- Sullivan, K. & Sullivan, A. (1980). Adolescent-parent separation. *Developmental Psychology*, 16, 93-99.
- Turner, J. & Crong, C. (1996). Exploring School Culture. Available by internet: <http://www.uclagary.ca/~11/resources/read7.html>.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri and G.H. Lituin, *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard University press.
- Tobink, K. J., & Fraser, B.J. (1990). *Windows into science classroom's problems associated with higher-level cognitive learning*. London: Falmer Press.
- Walberg, H.J. (1981). A psychological theory of educational productivity. In F. Farley and N. Gordon (Eds). *Psychology and education: The state of the union*, (pp. 81-108), Berkeley, CA: Mc Cutchan.
- Walberg, H.J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership*, 41, 19-27.
- Waterman, A.S. (1982). Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18, 341-385.