



سیستم نمره دهی سنجش کلاس

سارا ابراهیمی

عضو هیئت علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران sarah.bloodcold@gmail.com

چکیده

ارزیابی برنامه‌های مداخله‌ای جو اجتماعی-هیجانی کلاس معطوف به بررسی مستقیم دانش‌آموزان بدون در نظر گرفتن ارتباط با معلمان هستند و کمتر به طور جامع فرایندها و تمرین‌های مرتبط با شرایط کلاس و مدرسه را مورد بررسی قرار می‌دهند. با توجه به شیوه‌های روا و معتبری که اخیراً در جهان برای ارزیابی فرایندهای مهم اجتماعی و هیجانی مربوط به سطح کلاس در حال ایجاد و گسترش است، لازم است این شیوه‌ها برای استفاده و بهره‌برداری متناسب با فرهنگ در برنامه‌های مداخله‌ای شناسایی و معرفی گردند. پژوهش حاضر با مطالعه مروری مبانی نظری یادگیری و جو اجتماعی-هیجانی کلاس به معرفی سیستم نمره‌دهی سنجش کلاس می‌پردازد. یافته‌های پژوهش نشان داد سیستم نمره‌دهی سنجش کلاس به عنوان ابزاری جامع شامل ابعاد حمایت هیجانی، حمایت آموزشی و سازمان کلاس است که تعاملات مهم معلم-دانش‌آموز همزمان در آن لحاظ شده است. ابزار حاضر می‌تواند به عنوان ابزاری جدید و جامع برای پژوهش‌های جو کلاس مورد استفاده پژوهشگران قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی

سیستم نمره‌دهی سنجش کلاس، جو اجتماعی-هیجانی، ویژگی‌های روان‌سنجی



۱. متن مقاله

مداخلات مدرسه‌محور به دنبال شناسایی، ارزیابی و اعمال تغییرات مؤثر بر فرایندهای کلاسی هستند. فرایندهای کلاسی فرایندهایی اجتماعی هستند که ابعاد هیجانی، آموزشی و سازمانی کلاس را در بر می‌گیرند و بیش از همه کیفیت تعامل میان معلم و دانش‌آموز را شامل می‌شوند (براون، جونز، لاروسو و ابر،^۱ ۲۰۱۰). به‌عبارتی دیگر، رابطه معلم-دانش‌آموز، یک عملکرد به‌هم پیوسته و منسجم از ویژگی‌های منحصر به فرد دانش‌آموزان (مثل ویژگی‌های اجتماعی-شناختی و سبک حل مسأله) و معلم‌ها (مثل توانایی‌های اجتماعی-هیجانی، ارزش‌ها و تمرین‌های غیردرسی) است. این ویژگی‌ها، با هم در جو کلاس مشارکت می‌کنند (میهن، هوگز و کاول^۲، ۲۰۰۳؛ پایانتا و استالمن^۳، ۲۰۰۴). در غیاب چنین فرایندهای اجتماعی، ممکن است منابع دیگری نظیر مواد آموزشی پرهزینه در ارتقای یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان مؤثر باشند (فولان^۴، ۲۰۰۱؛ کوهن، رادنبوش و بال^۵، ۲۰۰۳). به این ترتیب، بخشی از رشد تحصیلی و اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان، به تجربیات آن‌ها در کلاس‌هایشان مرتبط می‌شود. هامر، پایانتا، ماشبورن و داوونر^۶ (۲۰۰۷) حوزه‌های گسترده تعاملات کلاسی معلم و دانش‌آموز را دربرگیرنده ابعاد حمایت هیجانی^۷، حمایت آموزشی^۸، سازمان کلاس^۹ و نیز کیفیت کلی کلاس دانستند، که در زیربنای این ابعاد بخش‌های مربوط به یادگیری نظریه‌های رشدی سیستم‌های بوم شناختی، تبادلی، دلبستگی، خودتعیین‌گری و سازنده‌گرایی قرار دارند.

حمایت هیجانی از نظریه‌های دلبستگی و خودتعیین‌گری^{۱۰} ناشی می‌شود (پایانتا و استالمن، ۲۰۰۴). نظریه-پردازان دلبستگی معتقدند زمانی که بزرگسالان محیطی قابل پیش‌بینی و امن را فراهم می‌کنند، کودکان این منابع ارتباطی را نظم می‌بخشند و از آن‌ها به‌عنوان پایه‌ای امن برای جست‌وجوی شناختی جهان، انجام رفتارهای خودبسنده^{۱۱} و خطرپذیری استفاده می‌کنند. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، سه نیاز اساسی برای رفتارهای انسان وجود دارد: شایستگی، ارتباط و خودمختاری. شرایط مختلف زندگی باید فرصتی را برای تجربه این نیازهای اساسی به وجود آورد. بر اساس این نظریه آن دسته از دانش‌آموزانی که برای یادگیری انگیزه بیشتری دارند، در بزرگسالی به نیازشان به احساس شایستگی بیشتر پاسخ می‌دهند، به‌طور مثبتی با دیگران ارتباط برقرار می‌کنند و از خودمختاری

1. Brown, Jones, LaRusso & Aber

2. Meehan, Hughes & Cavell

3. Pianta & Stuhlman

4. Fullan

5. Cohen, Raudenbush & Ball

6. Hamre, Pianta, Mashburn & Downer

7. emotional support

8. instructional support

9. classroom organization

10. self-determination

11. self-reliant behavior



و استقلال برخوردار خواهند بود. حمایت هیجانی از طریق کیفیت هیجانی ارتباط دانش‌آموز-معلم سنجیده می‌شود؛ پاسخ‌گو بودن معلم در برابر نیازهای دانش‌آموز و میزان ساختارمندی کلاس‌ها و تعاملات بر اساس علایق و انگیزه-های دانش‌آموزان (براون و همکاران، ۲۰۱۰). به این ترتیب، حمایت هیجانی شامل جو کلاس یعنی جو مثبت و جو منفی، حساسیت معلم و توجه و احترام به دیدگاه‌های دانش‌آموز می‌شود.

حمایت آموزشی برخاسته از نظریه‌ها و پژوهش‌های رشد شناختی و زبان دانش‌آموز است (فوجیکی، برینتون، مورگان و هارت^{۱۲}، ۲۰۰۲؛ تیلور، پیترسون، پترسون و رودریگز^{۱۳}، ۲۰۰۳). این ادبیات تمایز بین حقایق ساده یادگیری و دستیابی به دانش قابل استفاده، یادگیری این‌که چگونه حقایق به صورت متقابل به هم ربط می‌یابند، سازمان‌دهی و به هم مربوط می‌شوند را برجسته می‌سازد (برنسفورد، براون و کوکینگ^{۱۴}، ۲۰۰۰؛ مایر، ۲۰۰۲). همچنین این حقیقت را آشکار می‌کند که رشد شناختی و زبان دانش‌آموزان به فرصت‌هایی که بزرگسالان برای ابراز مهارت‌های موجود و مهارت‌های پیچیده‌تر فراهم می‌کنند، مرتبط است (اسکایب، پنک و جاستیس^{۱۵}، ۲۰۰۴؛ دیویس و مایک^{۱۶}، ۲۰۰۴). رشد مهارت‌های فراشناختی نیز، برای رشد تحصیلی دانش‌آموزان اساسی است (ویلیامز، بلیث و وایت^{۱۷}، ۲۰۰۲؛ وین من، کُک و بلوت^{۱۸}، ۲۰۰۵)، که خود بستگی به فرصت‌هایی دارد که معلمان برای فهم، به‌کارگیری، تحلیل، ارزیابی و خلاقیت دانش‌آموزان فراهم می‌کنند. این مراتب در حمایت آموزشی اندازه‌گیری می‌شوند (مایر، ۲۰۰۲). این اندازه‌ها محدوده‌ای را برای بازخورد معلم فراهم می‌کنند که کارکرد آن فراهم ساختن اطلاعات، شفاف-سازی، تحریک، تمرکز توجه و تأیید و تحکیم تلاش‌هاست (مانی^{۱۹}، ۲۰۰۲) و نیز محدوده‌ای که در آن معلمان مهارت‌های زبانی پیچیده‌تر دانش‌آموزان را ارتقا می‌دهند. به این ترتیب، حمایت آموزشی، رشد خودپنداره، کیفیت بازخورد، مدل‌سازی زبان و سوادآموزی را دربرمی‌گیرد.

سازمان کلاس شامل مهارت‌های خودنظم‌دهی نظیر رشد حافظه، توجه، برنامه‌ریزی و کنترل نهی‌آمیز یا مبتنی بر نهی است که همگی ارتباط نزدیکی با موفقیت در محیط‌های مدرسه دارند (توبین و گرازیانو^{۲۰}، ۲۰۰۶). در واقع سازمان کلاس شامل تعاملات مرتبط به سازمان و مدیریت رفتار، زمان و توجه به دانش‌آموزان، تولید و اشکال مختلف یادگیری آموزشی در کلاس می‌شود (ایمر و استروگ، ۲۰۰۱).

12. Fujiki, Brinton, Morgan & Hart

13. Taylor, Pearson, Peterson & Rodriguez

14. Bransford, Brown & Cocking

15. Skibbe, Behnke & Justice

16. Davis & Miyake

17. Williams, Blythe & White

18. Veenman, Kok & Blöte

19. Many

20. Tobin & Graziano



یکی از عواملی که به استناد مطالعات مختلف (دوانی، اوپرین، رزینگ، کیستر و ویسبرگ^{۲۱}، ۲۰۰۶؛ زینس و الیاس^{۲۲}، ۲۰۰۶؛ براون و همکاران، ۲۰۱۰) در بهبود و ارتقاء تعاملات کلاسی و کیفیت کلاس مؤثر می‌باشد، یادگیری اجتماعی-هیجانی است. یادگیری اجتماعی-هیجانی فرایندی است که از طریق آن کودکان و بزرگسالان دانش، نگرش و مهارت‌هایی را از قبیل تشخیص و مدیریت هیجانات، برنامه‌ریزی و انتخاب اهداف مثبت، مراقبت و توجه به دیگران، برقراری و حفظ روابط مثبت، تصمیم‌گیری‌های مسئولانه و سازگاری شرایط بین فردی می‌آموزند (مشارکت برای یادگیری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی^{۲۳}، ۲۰۰۵). این ویژگی‌ها شامل مهارت‌هایی است که افراد را قادر می‌سازد وقتی که عصبانی هستند، خود را آرام کنند، دوستی‌هایی را برقرار کنند و تعارض‌ها را به گونه قابل ملاحظه‌ای حل نمایند، انتخاب‌های ایمن و اخلاقی داشته باشند و به‌طور سازنده‌ای در جامعه مشارکت کنند (مشارکت برای یادگیری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی، ۲۰۰۵؛ زینس و الیاس، ۲۰۰۶).

پنج گروه از مهارت‌های اجتماعی و هیجانی اساسی که برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی باید به آن بپردازند، تحت عنوان مشارکت برای یادگیری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی تعریف می‌شود (مشارکت برای یادگیری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی، ۲۰۰۵؛ دوانی و همکاران، ۲۰۰۶). این مهارت‌ها عبارتند از:

۱. خودآگاهی^{۲۴}: ارزیابی دقیق فرد از احساسات، علائق، ارزش‌ها و ضعف‌ها و قوت‌های خود.
 ۲. خودمدیریتی^{۲۵}: نظم‌دهی به هیجانات برای کنار آمدن با استرس، کنترل تکانه‌ها، حمایت و پشتیبانی در تغییرات مدنظر، ابراز هیجانات به‌طور مناسب و کنترل پیشرفت به سوی اهداف شخصی و تحصیلی.
 ۳. آگاهی اجتماعی^{۲۶}: توانایی اتخاذ دیدگاه صمیمانه نسبت به دیگران، تشخیص و احترام به شباهت‌ها و تفاوت‌های فردی و گروهی و تشخیص و به‌کارگیری بهتر از منابع خانواده، مدرسه و جامعه.
 ۴. مهارت‌های ارتباطی^{۲۷}: ایجاد و حفظ روابط سالم و پاداش‌دهنده بر اساس همکاری، مقاومت در برابر فشارهای اجتماعی نامناسب، پیشگیری، مدیریت و حل تضادهای بین فردی و جست‌وجوی کمک وقتی که ضرورت دارد.
 ۵. تصمیم‌گیری‌های مسئولانه^{۲۸}: تصمیم‌گیری مبتنی بر در نظر گرفتن استانداردهای اخلاقی، نگرانی‌های مربوط به امنیت، هنجارهای مناسب اجتماعی، احترام به دیگران، محاسبه پیامدهای اعمال مختلف، به‌کارگیری مهارت‌های تصمیم‌گیری در شرایط تحصیلی و اجتماعی و مشارکت در رفاه جامعه و مدرسه.
- دانش‌آموزانی که خویشتن و توانایی‌هایشان را به‌طور واقعی تشویق می‌کنند، به احساسات و رفتارهایشان به گونه مناسبی نظم می‌دهند، سرنخ‌های اجتماعی را به دقت هماهنگ و یکپارچه می‌کنند، تضادهای بین فردی را به‌طور مؤثری حل می‌کنند و تصمیم‌های خوبی درباره چالش‌های روزانه می‌گیرند. بنابراین هدف کوتاه‌مدت برنامه‌های

21. Devaney, O'Brien, Resnik, Keister & Weissberg

22. Zins & Elias

23. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL)

24. self-awareness

25. self-management

26. social awareness

27. relationship skills

28. responsible decision making



یادگیری اجتماعی-هیجانی ارتقای مهارت‌های اجتماعی-هیجانی دانش‌آموزان و نگرش‌های مثبت آن‌ها است، که به نوبه خود باید به سازگاری بیشتر و عملکرد تحصیلی بهتر منجر شود، همان‌طور که در رفتارهای مثبت اجتماعی، مشکلات کمتر، پریشانی‌های هیجانی کمتر و نمرات بهتر در تست‌های پیشرفت انعکاس می‌یابد؛ به عبارتی دیگر، یادگیری اجتماعی-هیجانی فرایندی است که از طریق آن بر هوش هیجانی افزوده می‌شود (زینس، ویسبرگ، وانگ و والبرگ^{۲۹}، ۲۰۰۴؛ مشارکت برای یادگیری تحصیلی، اجتماعی و هیجانی، ۲۰۰۵). به‌طور کلی یادگیری اجتماعی-هیجانی در سه سطح به بهبود و ارتقاء جو کلاس یاری می‌رساند:

در سطح دانش‌آموز، دانش‌آموزان با بسیاری از مشکلات، نگرانی‌ها و تضادهای ذهنی به مدرسه می‌آیند که می‌تواند بر یادگیری آن‌ها تأثیرگذار باشد. با برنامه‌ای آموزشی که یادگیری اجتماعی-هیجانی را ارتقا می‌دهد، دانش‌آموزان می‌توانند مهارت‌هایی را یاد بگیرند که به آن‌ها در کنار آمدن با احساسات و روابطشان کمک کند تا در نهایت توجه بیشتری به یادگیری داشته باشند (زینس و همکاران، ۲۰۰۴).

در سطح معلم، یادگیری اجتماعی-هیجانی به معلم‌ها کمک می‌کند جو مناسبی را برای یادگیری در کلاس ایجاد کنند. این یادگیری، مهارت‌ها و ابزارهای خاصی را در اختیار معلمان قرار می‌دهد که می‌توانند از آن برای رسیدگی مثبت به مسایل رفتاری استفاده کنند. به این ترتیب، معلمان کلاس را به جامعه‌ای دلسوز^{۳۰} و مراقبتی به جای یک مکان بی‌نظم و پر هرج و مرج^{۳۱}، که در آن یادگیری برای دانش‌آموزان بسیار سخت است، تبدیل می‌کنند (زینس و همکاران، ۲۰۰۴).

در سطح مدرسه، مدارس ممکن است به دلیل تجارب گوناگون از قبیل آزار و اذیت، دعوا و زورگویی، مکانی ناخوشایند برای بچه‌ها باشند. با استفاده از برنامه مداخله‌ای که یادگیری اجتماعی-هیجانی را ارتقا می‌دهد، می‌توان با ایجاد محیطی محترمانه و مثبت از دانش‌آموزان و تمام اعضای مدرسه در برابر چنین تجارب ناخوشایندی حمایت کرد (تاپا، کوهن، هیلینگز-دی آلساندرو و گوفی^{۳۲}، ۲۰۱۲؛ رییس، براکت، رایورز، البرتسون و سالووی^{۳۳}، ۲۰۱۲).

مطالعات انجام شده در این حوزه حاکی از این است که یادگیری اجتماعی-هیجانی با کیفیت بالا تأثیر مثبتی بر رفتار کودکان، شایستگی اجتماعی و هیجانی و عملکرد تحصیلی آن‌ها دارد (پایتون، ویسبرگ، دورلاک، دیمنیکی، تیلور و اسکلینگر^{۳۴}، ۲۰۰۸). علیرغم یافته‌های مذکور، این پژوهش‌ها به بررسی برنامه‌هایی که مهارت‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی را با یک موضوع هسته‌ای تحصیلی مانند آموزش سواد هماهنگ می‌کنند، نپرداخته‌اند و به‌جای تأکید بر اشتغال همه دانش‌آموزان، بر دانش‌آموزانی که در معرض خطر بودند و یا کلاس‌هایی که به لحاظ تحصیلی و

29. Zins, Weissberg, Wang & Walberg

30. Caring community

31. Chaotic place

32. Thapa, Cohen, Higgins-D'Alessandro & Guffey

33. Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson & Salovey

34. Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor & Schellinger



مهارت‌های اجتماعی عملکرد ضعیفی داشتند، تمرکز کرده‌اند. همچنین، در این پژوهش‌ها به ویژه پژوهش‌های مداخله‌ای که اخیراً در کشور صورت گرفته است (شکری و عثمانی، ۱۳۹۷؛ بهراد، ۱۳۹۷؛ بدری گرگری، ادیب، هاشمی و عرفانی آداب، ۱۳۹۸) کمتر از ابزارهای مشاهده‌ای برای بررسی جو کلاس استفاده شده که هر سه بعد حمایت هیجانی، حمایت آموزشی و سازمان کلاس را دربرگیرد. به این ترتیب، با توجه به شیوه‌های روا و معتبری که در جهان برای ارزیابی فرایندهای مهم اجتماعی سطح کلاس اخیراً در حال ایجاد و گسترش است، لازم است شیوه‌های مرتبط با فرهنگ ایران نیز در این زمینه تهیه شود تا جامعه پژوهشی بتواند از آن استفاده نماید. یکی از این ابزارهای جامع مشاهده‌ای سیستم نمره‌دهی سنجش کلاس^{۳۵} (پایان‌تا و همکاران، ۲۰۰۵، ۲۰۰۸) است.

جو کلاس با سیستم نمره‌دهی سنجش کلاس (پایان‌تا و همکاران، ۲۰۰۵، ۲۰۰۸) سنجیده شد، که تنها ابزار مشاهده‌ای برای ارزیابی کیفیت کلاس از پیش‌دبستانی تا کلاس پنجم است. در واقع «کلاس» کیفیت تعاملات میان دانش‌آموزان و معلمان را در حوزه‌های حمایت هیجانی، حمایت آموزشی و سازمان کلاس ارزیابی می‌کند. هر یک از این ابعاد شامل چندین زیرمقیاس است:

- حمایت هیجانی شامل ۴ زیرمقیاس می‌شود:
 - جو مثبت (سطح احترام، صمیمیت، لذت و روابط عاطفی در روابط معلم-دانش‌آموز و تعاملات همسالان با هم)، جو منفی (سطح بی‌احترامی، خشم، خصومت، یا تهاجم به نمایش درآمده توسط معلم یا دانش‌آموزان)، حساسیت معلم (سازگاری و اثربخشی در پاسخ به نیازهای تحصیلی و هیجانی دانش‌آموزان) و توجه به دیدگاه‌های دانش‌آموزان (میزانی که فعالیت‌ها استقلال دانش‌آموزان را تشویق می‌کنند و بر علایق دانش‌آموزان، انگیزه‌ها و نقطه نظرها تأکید می‌کنند).
- حمایت آموزشی شامل ۳ زیرمقیاس می‌شود:
 - رشد مفهوم (میزانی که فعالیت‌ها مهارت‌های سطوح بالای تفکر و شناخت را ارتقا می‌دهند) و کیفیت بازخورد (سازگاری و پایداری معلم‌ها در ارائه بازخوردهای خاص و فرایندمحور و تبادل بازخورد برای گسترش یادگیری دانش‌آموزان) و مدل‌سازی زبان.
- سازمان کلاس شامل ۳ زیرمقیاس می‌شود:
 - مدیریت رفتار (فراوانی رفتار مخمل و اثربخشی معلم در نظارت و پیشگیری و هدایت سوءرفتار)، تولید (چگونه یادگیری به‌طور پیوسته از طریق فعالیت‌های آشکار و متداول به حداکثر می‌رسد، آمادگی معلم، انتقال مناسب و کافی و حداقل اختلالات) و اشکال یادگیری آموزشی (چطور مواد، مدالیتی و فعالیت‌ها برای درگیری دانش‌آموزان در یادگیری استفاده می‌شوند).

این ابزار توسط تیمی متشکل از چند ناظر، که توسط پژوهشگر و بر اساس پروتکل سیستم نمره‌دهی سنجش کلاس^{۳۶} برای امتیازدهی به آیتم‌های آن آموزش می‌بینند، تکمیل می‌شود. ناظران کلاس‌ها رتبه‌بندی‌های ابزار «کلاس» را در دامنه‌ای از ۱-۷ در ارتباط با هر یک از ۱۰ زیرمقیاس برای هر بخش مشاهده‌ای کامل می‌کنند. سپس

³⁵. Classroom Assessment Scoring System

³⁶. the CLASS Protocol for classroom observations



سازه‌های حمایت هیجانی، حمایت آموزشی و سازمان کلاس به‌عنوان میانگینی از این زیرمقیاس‌ها محاسبه شده و از مجموع آن‌ها کیفیت کلی کلاس به‌دست می‌آید. جدول زیر توصیف مختصری از ۱۰ بُعد کلاس را که در ۳ حوزه تنظیم شده است، ارائه می‌کند (پایان‌تا و همکاران، ۲۰۰۵، ۲۰۰۸):

جدول ۱. سیستم نمره‌دهی سنجش کلاس

حوزه	ابعاد	توصیف
حمایت هیجانی	جو مثبت	جو هیجانی کلی کلاس و ارتباط مثبت بین معلم‌ها و دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.
	جو منفی	سطح کلی منفی‌بودن کلاس را بین معلم‌ها و دانش‌آموزان نشان می‌دهد (خشم، پرخاشگری، تحریک‌پذیری).
	حساسیت معلم	حساسیت معلمان را نسبت به نیازهای دانش‌آموزان و آگاهی دانش‌آموز نسبت به سطح عملکرد تحصیلی و هیجانی را شامل می‌شود.
	توجه به دیدگاه‌های آموزان	درجه‌ای که تعاملات معلم با فعالیت‌های دانش‌آموزان و کلاس بیانگر تأکید بر علایق، انگیزش و نقطه‌نظرات دانش‌آموزان است به‌جای این‌که صرفاً معلم هدایت‌کننده باشد.
حمایت آموزشی	رشد مفهوم	درجه‌ای که بحث‌ها و فعالیت‌های آموزشی مهارت‌های تفکر سطح بالا را در مقابل تمرکز بر یادگیری طوطی‌وار و مبتنی بر واقعیت ارتقا می‌دهد.
	کیفیت بازخورد	ارائه بازخورد معلم با تمرکز بر گسترش یادگیری و فهم (ارزشیابی تکوینی)، نه اصلاح یا فرآورده و نتیجه یا محصول نهایی (ارزشیابی تراکمی).
	مدل‌سازی زبانه	کیفیت و میزان استفاده معلم از فنون تحریک و تسهیل زبان در طول تعاملات فردی و گروه‌های کوچک و بزرگ با بچه‌ها.
سازمان کلاس	مدیریت رفتار	توانایی معلم در استفاده از روش‌های مؤثر برای جلوگیری و تغییر سوء رفتار، از قبیل ارائه انتظارات رفتاری و کاهش زمان صرف‌شده برای مسایل رفتاری را شامل می‌شود.
	تولید	در نظر گرفتن این موضوع که چگونه معلم‌ها به خوبی زمان و روال‌های آموزشی را مدیریت می‌کنند، به‌طوری‌که دانش‌آموزان بیشترین فرصت‌ها را برای یادگیری داشته باشند.
	اشکال یادگیری آموزان	درجه‌ای که معلمان اشتغال دانش‌آموزان و توانایی آن‌ها را برای یادگیری از طریق ارائه فعالیت‌های جالب، آموزش، مراکز و مواد یادگیری به حداکثر می‌رسانند.

ساختار سه بُعدی سیستم نمره‌دهی سنجش کلاس از طریق تحلیل‌های عاملی تأییدی با داده‌هایی از تقریباً ۴۰۰۰ کلاس پیش‌دبستانی تا کلاس پنجم، با ارائه شواهدی قوی مبنی بر این‌که تعاملات کلاسی شامل ابعاد متمایز هیجانی، آموزشی و سازمانی است، به دست آمد (هامر، پایان‌تا، ماشبورن و داوون^{۳۷}، ۲۰۰۷). روایی پیش‌بین و ملاک این ابزار نیز نشان داده شده است؛ در پیش‌دبستانی، هر یک از این سه بُعد به‌طور مثبت و معناداری با مقیاس تجدیدنظر شده نمره‌دهی محیط اولیه کودک^{۳۸} همبستگی داشتند (روایی ملاک) (پایان‌تا و همکاران، ۲۰۰۸). همچنین ابعاد سیستم نمره‌دهی سنجش کلاس با رشد اجتماعی و تحصیلی کودکان در طول دوره پیش‌دبستانی (هاوز، بورچینال، پایان‌تا، بریانت، اِری، کلیفورد و همکاران^{۳۹}، ۲۰۰۸) مرتبط بوده است (روایی پیش‌بین). گویه‌های

37. Hamre, Pianta, Mashburn & Downer

38. Early Childhood Environment Rating Scale-Revised

39. Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford



نسخه ترجمه شده این مقیاس در پژوهش (ابراهیمی، پورشهریار و شکری، ۱۳۹۴) پس از ارزیابی توسط چند کارشناس متخصص در این حوزه، تأیید شد که کل محتوای آزمون را در بر می‌گیرند. همسانی درونی مقیاس برای ابعاد حمایت هیجانی ۰/۹۰، حمایت آموزشی ۰/۹۰ و سازمان کلاس ۰/۸۳ به دست آمد (براون، جونز، لاروسو و ایر، ۲۰۱۰) و برای کیفیت کلی کلاس در پژوهش (لاپارو، پایانتا و استالمن، ۲۰۰۴) ۰/۸۳ و در پژوهش (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۴) ۰/۸۸ گزارش شد. به این ترتیب، با توجه به روایی مذکور و آلفاهای کرونباخ هر عامل، سیستم نمره‌دهی سنجش کلاس از پایایی و روایی مطلوبی برخوردار است. در جدول (۲) ابعاد کلاس به تفکیک ارائه شد.

جدول ۲. ابعاد سیستم نمره‌دهی سنجش کلاس

جو مثبت			
پایین (۱، ۲)	متوسط (۴، ۳، ۵)	بالا (۶، ۷)	
نشانه‌هایی کمی در دست است از اینکه معلم و دانش‌آموزان از روابط گرم و حمایت‌گرانه با یکدیگر لذت می‌برند.	یک سری نشانه‌ها و دلالت‌هایی وجود دارد مبنی بر اینکه معلم و دانش‌آموزان از روابطی گرم و حمایت‌گرانه با یکدیگر لذت می‌برند.	نشانه‌ها و دلالت‌های بسیاری وجود دارد مبنی بر اینکه معلم و دانش‌آموزان از روابطی گرم و حمایت‌گرانه با یکدیگر لذت می‌برند.	روابط^{۴۲} <ul style="list-style-type: none"> • نزدیکی فیزیکی • فعالیت‌های مشارکتی • همکاری همسالان • عواطف همسو • مکالمات اجتماعی
تظاهراتی از عواطف مثبت از سوی دانش‌آموز و/یا معلم دیده نمی‌شود (یا اینکه تظاهرات بسیار کمی موجود است).	گاهی تظاهراتی از عواطف مثبت از سوی دانش‌آموز و/یا معلم دیده می‌شود.	تظاهرات پیوسته‌ای از عواطف مثبت از سوی دانش‌آموز و/یا معلم دیده می‌شود.	عاطفه‌ی مثبت^{۴۳} <ul style="list-style-type: none"> • لیخند • خنده • اشتیاق
به ندرت تعامل مثبتی اعم از کلامی و یا فیزیکی بین معلمان و دانش‌آموزان دیده می‌شود.	گاهی تعاملات مثبتی اعم از کلامی و یا فیزیکی بین معلمان و دانش‌آموزان دیده می‌شود.	پیوسته تعاملات مثبتی اعم از کلامی و یا فیزیکی بین معلمان و دانش‌آموزان دیده می‌شود.	تعاملات مثبت^{۴۴} <ul style="list-style-type: none"> • عواطف مثبت • عواطف فیزیکی • انتظارات مثبت
معلم و دانش‌آموزان به ندرت به یکدیگر احترام می‌گذارند.	معلم و دانش‌آموزان گاهی از اوقات به یکدیگر احترام می‌گذارند.	معلم و دانش‌آموزان دائماً به یکدیگر احترام می‌گذارند.	احترام^{۴۵} <ul style="list-style-type: none"> • تماس چشمی • گرمی، صدای آرام • زبان محترمانه • همکاری و/یا اشتراک
جو منفی			
پایین (۱، ۲)	متوسط (۴، ۳، ۵)	بالا (۶، ۷)	
معلم و دانش‌آموزان عواطف منفی شدیدی نشان نداده و تنها گاهی حالتی از منفی	مشخصه‌ی کلاس تظاهرات منفی - خفیفی از تحریک‌پذیری، خشم یا دیگر عواطف منفی توسط معلم	مشخصه‌ی کلاس تظاهرات منفی پیوسته‌ای از تحریک‌پذیری، خشم یا دیگر عواطف منفی توسط معلم	عاطفه‌ی منفی^{۴۶} <ul style="list-style-type: none"> • تحریک‌پذیری • خشم

40. Brown, Jones, LaRusso & Aber

41. Stuhlman

۴۲. Relationships

۴۳. Positive Affect

۴۴. Positive Communication

۴۵. Respect

۴۶. Negative Affect



و/یا دانش آموزان می باشد.	و/یا دانش آموزان می باشد.	بودن ملایم را نشان می دهند (و شاید هم هرگز این اتفاق نیفتد).	<ul style="list-style-type: none"> صدای خشن پرخاشگری بین همسالان منفی بودن منفصل و یا افزایش
معلم مکررا برای برقراری کنترل بر سر دانش آموزان فریاد کشیده و تهدید می کند.	معلم گاهی از تظاهرات منفی مثل فریاد کشیدن و تهدید برای برقراری کنترل استفاده می کند.	معلم برای برقراری کنترل فریاد نکشیده و تهدید نمی کند.	<ul style="list-style-type: none"> کنترل تنبیهی^{۴۷} فریاد کشیدن تهدید کنترل فیزیکی تهدید شدید
(رفتار) معلم و/یا دانش آموزان مکررا کنایه آمیز و حاکی از بی احترامی است.	(رفتار) معلم و/یا دانش آموزان گاهی از اوقات کنایه آمیز و حاکی از بی احترامی است.	(رفتار) معلم و دانش آموزان کنایه آمیز و حاکی از بی احترامی نیست.	<ul style="list-style-type: none"> کنایه/ بی احترامی^{۴۸} صدا/ عبارات طعنه آمیز هم دیگر را دست انداختن تحقیر کردن
نشانه هایی از حالت منفی بودن شدید بین معلم و دانش آموزان و یا بین دانش آموزان دیده می شود.	نشانه های از حالت منفی بودن شدید بین معلم و دانش آموزان موجود نیست.	نشانه های از حالت منفی بودن شدید بین معلم و دانش آموزان موجود نیست.	<ul style="list-style-type: none"> منفی بودن شدید^{۴۹} قربانی کردن (همدیگر را بازپچه و ملعبه قرار دادن) قلداری کردن تنبیه بدنی
حساسیت معلم			
بالا (۶، ۷)	متوسط (۴، ۳، ۵)	پایین (۱، ۲)	
معلم به طور پیوسته از دانش آموزانی که نیاز به کمک، حمایت و توجه بیشتر دارند، آگاه است.	معلم گاهی اوقات در آگاهی از دانش آموزانی که نیاز به کمک، حمایت و توجه بیشتر دارند، ناموفق است.	معلم به طور پیوسته در آگاهی از دانش آموزانی که نیازمند به کمک، حمایت و توجه بیشتر هستند، ناموفق است.	<ul style="list-style-type: none"> آگاهی^{۵۰} مشکلات را پیش بینی کرده و به طور مناسبی برای آن ها برنامه ریزی می کند. متوجه درک نکردن دانش آموزان و یا مشکلات دیگر می شود.
معلم پیوسته نسبت به دانش آموزان پاسخ گو بوده و کمک خود را با نیازها و توانایی های آن ها هماهنگ می کند.	معلم گاهی اوقات نسبت به دانش آموزان پاسخ گو است اما در باقی مواقع غیر پاسخگو و بی اعتنا بوده و کمک خود را با نیازهای شخصی برخی از دانش آموزان و نه همه ی آنها هماهنگ می کند.	معلم نسبت به دانش آموزان غیر پاسخگو و بی اعتنا بوده و سطح یکسانی از کمک را صرف نظر از نیازهای شخصی دانش آموزان برای آنها فراهم می کند.	<ul style="list-style-type: none"> پاسخگو بودن^{۵۱} احساسات را به رسمیت می شناسد. راحتی و کمک فراهم می کند. حمایت فردی فراهم می کند.
معلم همیشه در رسیدگی به مشکلات و دغدغه های دانش آموزان کارآمد است.	معلم گاهی از اوقات در رسیدگی به مشکلات و دغدغه های دانش آموزان کارآمد است.	معلم در رسیدگی به مشکلات و دغدغه های دانش آموزان کارآمد نیست.	<ul style="list-style-type: none"> رسیدگی به مشکلات^{۵۲} به طریقی موثر و به موقع کمک می کند. به حل مسائل کمک می کند.
دانش آموزان به راحتی تقاضای کمک کرده، نظرات خود را به اشتراک می گذارند و به سؤالات معلم پاسخ می دهند.	دانش آموزان گاهی اوقات تقاضای کمک کرده، نظرات خود را به اشتراک می گذارند و یا به سؤالات معلم پاسخ می دهند.	دانش آموزان به ندرت تقاضای کمک کرده، نظرات خود را به اشتراک می گذارند و یا به سؤالات معلم پاسخ می دهند.	<ul style="list-style-type: none"> راحتی دانش آموزان^{۵۳} راهنمایی و حمایت می طلبند. آزادانه مشارکت می کنند. ریسک پذیر هستند.
احترام به دیدگاه های دانش آموز			
بالا (۶، ۷)	متوسط (۴، ۳، ۵)	پایین (۱، ۲)	

^{۴۷}. Punitive Control

^{۴۸}. Sarcasm/Disrespect

^{۴۹}. Severe Negativity

^{۵۰}. Awareness

^{۵۱}. Responsiveness

^{۵۲}. Addresses Problems

^{۵۳}. Student Comfort



معلم در برنامه‌هایش انعطاف پذیر بوده، با نظرات دانش‌آموزان کنار می‌آید و آموزش را بر محوریت علائق دانش‌آموزان طرح‌ریزی می‌کند.	معلم ممکن است در برهه‌هایی از زمان از هدایت و رهبری دانش‌آموزان استقبال نماید و در زمان‌هایی دیگر بیشتر کنترل‌کننده باشد.	معلم در برنامه‌هایش سخت‌گیر، غیر منعطف و کنترل‌کننده است، و/یا به ندرت با نظرات دانش‌آموزان کنار می‌آید. اغلب فعالیت‌های کلاسی معلم محور است.	<p>انعطاف پذیری و تمرکز بر دانش‌آموزان^{۵۴}</p> <ul style="list-style-type: none"> • (معلم) انعطاف پذیری نشان می‌دهد. • نظرات دانش‌آموزان را مشارکت می‌دهد. • از رهبری دانش‌آموزان تبعیت می‌کند.
معلم پیوسته از خودمختاری و رهبری دانش‌آموزان حمایت می‌کند.	معلم گاهی اوقات از خودمختاری و رهبری دانش‌آموزان حمایت می‌کند، اما باقی اوقات چنین نمی‌کند.	معلم از خودمختاری و رهبری دانش‌آموزان حمایت نمی‌کند.	<p>حمایت از خودمختاری و رهبری^{۵۵}</p> <ul style="list-style-type: none"> • اجازه‌ی انتخاب می‌دهد. • به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد که هدایت کلاس را به عهده بگیرند. • به دانش‌آموزان مسئولیت می‌دهد.
فرصت‌های بسیاری برای صحبت کردن و اظهارات دانش‌آموزان وجود دارد.	دوره‌هایی وجود داد که در آن صحبت‌ها و اظهارات دانش‌آموزان به چشم می‌خورد؛ اما در باقی موارد وقتی معلم صحبت می‌کند، بر کلاس سلطه دارد.	فرصت‌های کمی برای صحبت کردن و اظهارات دانش‌آموزان وجود دارد.	<p>ابراز وجود و اظهارات دانش‌آموزان^{۵۶}</p> <ul style="list-style-type: none"> • صحبت‌های دانش‌آموزان را تشویق می‌کند. • ایده‌ها و دیدگاه‌ها را فرا می‌خواند.
دانش‌آموزان در حرکات و جابجایی در طول فعالیت‌های کلاس آزادی کامل دارند.	معلم تا حدی حرکات و جابجایی دانش‌آموز را در طول فعالیت‌های کلاس کنترل می‌کند.	معلم به شدت حرکات و جابجایی دانش‌آموز را در طول فعالیت‌های کلاس کنترل می‌کند.	<p>محدودیت حرکت^{۵۷}</p> <ul style="list-style-type: none"> • اجازه حرکت می‌دهد. • سخت‌گیر نیست.
کنترل رفتاری			
بالا (۶، ۷)	متوسط (۴، ۳، ۵)	پایین (۱، ۲)	
قوانین و انتظارات رفتاری واضح و با ثبات است.	ممکن است قوانین و انتظارات شفاف موجود باشد، اما بی ثبات هستند.	قوانین و انتظارات موجود نبوده و یا غیر واضح و بی ثبات است.	<p>انتظارات رفتار شفاف^{۵۸}</p> <ul style="list-style-type: none"> • انتظارات شفاف و واضح • ثبات • شفافیت قوانین
معلم همیشه عامل و منشاء اثر بوده و کلاس را به صورت کارآمدی نظارت می‌کند تا از ایجاد و گسترش مشکلات پیش‌گیری نماید.	معلم از ترکیبی از پاسخ‌های منشاء اثر و همینطور منفعلانه استفاده می‌کند. گاهی از اوقات نظارت کرده و به نشانه‌های اولیه مشکلات رفتاری واکنش نشان می‌دهد اما باقی اوقات آن‌ها را نادیده می‌گیرد.	معلم منفعل بوده و نظارتی در کار نیست و یا غیر موثر و ناکارآمد است.	<p>عاملیت (منشاء اثر بودن)^{۵۹}</p> <ul style="list-style-type: none"> • مشکلات رفتاری و تشدید آن‌ها را پیش‌بینی می‌کند. • انفعال پایین • نظارت می‌کند.
معلم به صورت موثر و با تمرکز روی جنبه‌های مثبت و استفاده از نشانه‌های زیرکانه سوء رفتار را تغییر جهت می‌دهد. مدیریت رفتار زمان یادگیری را نمی‌گیرد.	برخی از تلاش‌های معلم در جهت تغییر جهت سوء رفتار موثر است، به ویژه در زمانی که او روی جنبه‌های مثبت تمرکز داشته و از نشانه‌های زیرکانه استفاده می‌کند. در نتیجه سوء رفتار به ندرت ادامه می‌یابد و/یا افزایش یافته و زمان	تلاش در راستای تغییر جهت سوء رفتار موثر نبوده؛ معلم به ندرت بر جنبه‌های مثبت تمرکز کرده و از نشانه‌های زیرکانه استفاده می‌کند. در نتیجه سوء رفتار ادامه می‌یابد و/یا افزایش یافته و زمان	<p>تغییر جهت سوء رفتار^{۶۰}</p> <ul style="list-style-type: none"> • کاهش موثر سوء رفتار • استفاده از نشانه‌های ماهرانه برای تغییر جهت رفتار • تغییر جهت موثر و کارآمد

^{۵۴}. Flexibility and Student Focus

^{۵۵}. Support for Autonomy and Leadership

^{۵۶}. Student Expression

^{۵۷}. Restriction of Movement

^{۵۸}. Clear Behavior Expectations

^{۵۹}. Proactive

^{۶۰}. Redirection of Misbehavior



	یادگیری را هدر می‌دهد.	یادگیری را هدر می‌دهد.	رفتار دانش آموز ^{۶۱}
مثال‌های معدودی از سوء رفتار دانش‌آموزان در کلاس موجود می‌باشد (و یا هیچ نشانه‌ای موجود نمی‌باشد).	دوره‌هایی از سوء رفتار در کلاس موجود می‌باشد.	مثال‌های متعددی از سوء رفتار در کلاس موجود می‌باشد.	<ul style="list-style-type: none"> انتقادات مکرر پرخاشگری و لجبازی کمتر
تولید (مولد بودن)			
	متوسط (۴، ۳، ۵)	پایین (۱، ۲)	
بالاتر (۶، ۷)			
معلم فعالیت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم کرده و به صورت موثری به تداخلات پیش آمده و تکمیل وظایف مدیریتی رسیدگی می‌کند.	در غالب اوقات معلم فعالیت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند، اما زمان یادگیری در رسیدگی به تداخلات پیش آمده و تکمیل وظایف مدیریتی به هدر می‌رود.	اگر اصلاً فعالیتی برای دانش‌آموزان فراهم باشد، زمان بسیار زیادی صرف رسیدگی به تداخلات پیش آمده و تکمیل وظایف مدیریتی می‌شود.	بیشینه کردن زمان یادگیری ^{۶۲}
کلاس شبیه یک ماشین به خوبی روغن کاری شده بوده و هر کس دقیقاً می‌داند که چه انتظاری از او می‌رود و چگونه باید این انتظارات را برآورده سازد.	شواهدی از روال امور کلاسی در دست است که به افراد نشان می‌دهد از آن‌ها چه انتظاراتی می‌رود.	روال کارهای کلاسی مبهم بوده؛ اغلب دانش‌آموزان نمی‌دانند که از آن‌ها چه انتظاری می‌رود.	روال امور ^{۶۳}
انتقالات سریع و کارآمد است.	انتقالات گاهی اوقات زمانی طولانی را صرف کرده یا مکرر و غیر کارآمد است.	انتقالات بسیار طولانی، مکرر و/یا غیر کارآمد است.	انتقالات ^{۶۴}
معلم برای فعالیت‌ها و درس‌ها کاملاً آماده می‌باشد.	معلم اغلب فعالیت‌ها را برای دانش‌آموزان آماده می‌سازد، اما چند لحظه‌ای را صرف آماده شدن برای آموزش در لحظات نهایی می‌کند (انگار معلم دقیقه نودی است!)	معلم فعالیت‌ها را برای دانش‌آموزان آماده نمی‌سازد.	آماده‌سازی ^{۶۵}
شکل‌های یادگیری آموزشی			
	متوسط (۴، ۳، ۵)	پایین (۱، ۲)	
بالاتر (۶، ۷)			
معلم فعالانه مشارکت دانش‌آموزان را در فعالیت‌ها و دروس تسهیل می‌کند تا مشارکت آن‌ها را تشویق کرده و گسترش دهد.	در زمان‌هایی معلم به صورت موثری فعالیت‌ها و دروس را برای تشویق علائق دانش‌آموزان و افزایش مشارکت آن‌ها تسهیل می‌کند، اما در دیگر اوقات تنها فعالیت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌سازد.	معلم به صورت موثری فعالیت‌ها و دروس را برای تشویق علائق دانش‌آموزان و افزایش مشارکت آن‌ها تسهیل نمی‌کند.	تسهیل موثر ^{۶۶}
معلم از وجوه حسی متعدد چون شنیداری، دیداری و حرکتی و مواد آموزشی متنوعی برای جلب موثر علاقه و مشارکت دانش‌آموزان در طول فعالیت‌ها و دروس کلاس استفاده می‌کند.	معلم به صورت ناپیوسته‌ای از وجوه حسی و مواد آموزشی متعدد برای جلب علاقه و مشارکت دانش‌آموزان در طول فعالیت‌ها و دروس کلاس استفاده می‌کند.	معلم از وجوه حسی متعدد و مواد آموزشی متنوعی برای جلب علاقه و مشارکت دانش‌آموزان در طول فعالیت‌ها و دروس کلاس استفاده	تنوع وجه حسی (استفاده از دیدار و شنیدار و ...) و مواد (یادگیری) ^{۶۷}

^{۶۱}. Student Behavior

^{۶۲}. Maximizing Learning Time

^{۶۳}. Routines

^{۶۴}. Transitions

^{۶۵}. Preparation

^{۶۶}. Effective Facilitation

^{۶۷}. Variety of Modalities and Materials



استفاده می‌کند.		نمی‌کند.	فرصت انجام عملی امور
دانش آموزان پیوسته به درس و فعالیت‌های کلاس علاقه‌مند بوده و در آن مشارکت می‌نمایند.	ممکن است گاهی اوقات دانش-آموزان به درس و فعالیت‌های کلاس علاقه‌مند باشند و/یا در آن مشارکت نمایند، اما در باقی موارد علاقه‌ی آن‌ها فروکش کرده و در فعالیت یا درسی مشارکت نمی‌کنند.	به نظر نمی‌رسد که دانش-آموزان به درس و فعالیت‌های کلاس علاقه‌مند باشند و/یا در آن مشارکت نمایند.	<p>علاقه دانش آموز^{۶۸}</p> <ul style="list-style-type: none"> مشارکت فعال گوش کردن توجه متمرکز
معلم به صورت موثر و کارآمدی توجه دانش‌آموزان را به موضوعات یادگیری و/یا هدف درس متمرکز می‌کند.	معلم تا حدودی دانش‌آموزان را به سمت و سوی موضوعات یادگیری هدایت کرده و یا اینکه موضوعات ممکن است در طول بازه‌های زمانی شفاف باشند، اما در باقی موارد از چنین شفافیتی برخوردار نیستند.	معلم در جهت تعیین مسیر و هدایت دانش‌آموزان به سمت و سوی موضوعات یادگیری تلاشی نمی‌کند و یا اینکه در این تلاش‌ها ناموفق است.	<p>شفافیت مواد یادگیری^{۶۹}</p> <ul style="list-style-type: none"> سازمان‌دهنده‌های پیشرفته خلاصه‌ها اظهاراتی در خصوص تغییر جهت (در جریان آموزش)
شکل‌گیری مفهوم			
بالا (۶، ۷)	متوسط (۴، ۳، ۵)	پایین (۱، ۲)	
معلم غالباً از بحث‌ها و فعالیت‌هایی که مشوق تحلیل و استدلال است، استفاده می‌کند.	معلم در مواقعی از بحث‌ها و فعالیت‌هایی که مشوق تحلیل و استدلال است، استفاده می‌کند.	معلم به ندرت از بحث‌ها و فعالیت‌هایی که مشوق تحلیل و استدلال است، استفاده می‌کند.	<p>تحلیل و استدلال^{۷۰}</p> <ul style="list-style-type: none"> چرایی و/یا چگونگی سؤالات حل مساله پیش‌بینی/آزمایش‌گری طبقه‌بندی/مقایسه ارزیابی
معلم اغلب فرصت‌هایی را برای خلاق بودن دانش‌آموزان و/یا تولید ایده‌ها و محصولات خودشان فراهم می‌کند.	معلم گاهی اوقات فرصت‌هایی را برای خلاق بودن دانش‌آموزان و/یا تولید ایده‌ها و محصولات خودشان فراهم می‌کند.	معلم به ندرت فرصت‌هایی را برای خلاق بودن دانش‌آموزان و/یا تولید ایده‌ها و محصولات خودشان فراهم می‌کند.	<p>خلاقیت^{۷۱}</p> <ul style="list-style-type: none"> طوفان مغزی برنامه ریزی تولید
معلم پیوسته مفاهیم و فعالیت‌ها را به یکدیگر و به دانش قبلی پیوند می‌دهد.	معلم گاهی مفاهیم و فعالیت‌ها را به یکدیگر و به دانش قبلی پیوند می‌دهد.	مفاهیم و فعالیت‌ها مستقل از هم ارائه شده و از دانش-آموزان خواسته نمی‌شود که دانش پیشین خود را به کار بگیرند.	<p>یکپارچگی^{۷۲}</p> <ul style="list-style-type: none"> پیوند مفاهیم یکپارچه‌سازی با دانش قبلی
معلم پیوسته مفاهیم را به زندگی واقعی دانش‌آموزان ارتباط می‌دهد.	معلم تلاش‌هایی را برای ارتباط مفاهیم به زندگی واقعی دانش-آموزان انجام می‌دهد.	معلم مفاهیم را به زندگی واقعی دانش‌آموزان ارتباط نمی‌دهد.	<p>پیوند با دنیای واقعی^{۷۳}</p> <ul style="list-style-type: none"> کاربردهای دنیای واقعی ارتباط با زندگی دانش‌آموزان
کیفیت بازخورد			
بالا (۶، ۷)	متوسط (۴، ۳، ۵)	پایین (۱، ۲)	
معلم اغلب برای دانش‌آموزانی که در درک مفاهیم، پاسخ به سؤالات یا تکمیل یک فعالیت مشکل دارند	معلم گاهی اوقات برای دانش‌آموزان سکوسازی کرده، اما در باقی موارد متوجه پاسخ‌های اشتباه نشده و یا	معلم به ندرت برای دانش-آموزان سکوسازی کرده، متوجه پاسخ‌ها و فعالیت‌های	<p>سکوسازی^{۷۴}</p> <ul style="list-style-type: none"> اشارات کمک

^{۶۸}. Student Interest

^{۶۹}. Clarity of Learning Objectives

^{۷۰}. Analysis and Reasoning

^{۷۱}. Creating

^{۷۲}. Integration

^{۷۳}. Connections to the Real World

^{۷۴}. Scaffolding



سکوسازی می کند.	مشکلات دانش آموزان در درک مطالب را نادیده می گیرد.	اشتباه نشده و یا مشکلات دانش آموزان در درک مطالب را نادیده می گیرد.	
چرخه های از بازخورد (تبادلات عقب-جلو) مکررا بین معلم و دانش آموزان دیده می شود.	گاهی اوقات چرخه های از بازخورد (تبادلات عقب-جلو) بین معلم و دانش آموزان دیده می شود؛ باقی اوقات بیشتر بازخوردها سرسری است.	معلم تنها بازخوردهایی سرسری به دانش آموزان می دهد.	<ul style="list-style-type: none"> چرخه های بازخورد^{۷۵} تبادلات عقب-جلو^{۷۶} تداوم توسط معلم سوالات پیگیری
معلم اغلب از دانش آموزان سؤال کرده و آن ها را تحریک می کند تا تفکرات و منطق پاسخ ها و فعالیت هایشان را توضیح دهند.	معلم گاهی اوقات از دانش آموزان سؤال کرده و آن ها را تحریک می کند تا تفکرات و منطق پاسخ ها و فعالیت هایشان را توضیح دهند.	معلم به ندرت از دانش آموزان سؤال کرده و آن ها را تحریک می کند تا تفکرات و منطق پاسخ ها و فعالیت هایشان را توضیح دهند.	<ul style="list-style-type: none"> تحریک فرایندهای تفکر^{۷۷} از دانش آموزان می خواهد تفکرات خود را توضیح دهند. پرس و جو و بررسی پاسخ ها و فعالیت ها
معلم اغلب اطلاعات اضافی را به منظور بسط فهم و فعالیت های دانش آموزان فراهم می سازد.	معلم گاهی اوقات اطلاعات اضافی را به منظور بسط فهم و فعالیت های دانش آموزان فراهم می سازد.	معلم به ندرت اطلاعات اضافی را به منظور بسط فهم و فعالیت های دانش آموزان فراهم می سازد.	<ul style="list-style-type: none"> فراهم ساختن اطلاعات^{۷۸} توسعه شفاف سازی بازخورد ویژه
معلم اغلب تلاش های دانش آموزان را تشویق می کند تا مشارکت و تداوم آن ها را افزایش دهد.	معلم گاهی اوقات تلاش های دانش آموزان را تشویق می کند تا مشارکت و تداوم آن ها را افزایش دهد.	معلم به ندرت تلاش های دانش آموزان را تشویق می کند تا مشارکت و تداوم آن ها را افزایش دهد.	<ul style="list-style-type: none"> تشویق و تصدیق^{۷۹} بازشناسی تقویت تداوم دانش آموز
الگوسازی زبانی^{۸۰}			
بالا (۶، ۷)	متوسط (۴، ۳، ۵)	پایین (۱، ۲)	
مکالمات بسیاری در کلاس رخ می دهد.	مکالمات معدودی در کلاس رخ می دهد.	مکالمات بسیار کمی در کلاس رخ می دهد (و یا هیچ مکالمه ای در کار نیست).	<ul style="list-style-type: none"> مکالمات مکرر^{۸۱} تبادلات عقب-جلو پاسخ دهی مشروط مکالمات بین همسالان
اکثر سوالات معلم باز پاسخ می باشد.	معلم ترکیبی از سوالات بسته و باز پاسخ را از دانش آموزان می پرسد.	اکثر سوالات معلم بسته پاسخ می باشد.	<ul style="list-style-type: none"> سوالات باز پاسخ^{۸۲} سوالات به بیش از یک کلمه جواب دارند. دانش آموزان پاسخ می دهند.
معلم اغلب پاسخ های دانش آموزان را تکرار کرده یا توسعه می دهد.	معلم گاهی اوقات پاسخ های دانش آموزان را تکرار کرده یا توسعه می دهد.	معلم به ندرت (و یا هرگز) پاسخ های دانش آموزان را تکرار کرده یا توسعه می دهد.	<ul style="list-style-type: none"> تکرار و توسعه^{۸۳} تکرار می کند. بسط / شرح می دهد.
معلم به طور پیوسته فعالیت های خود و یا دانش آموزانش را با زبان و توصیفات هدایت می کند.	معلم گاهی فعالیت های خود و یا دانش آموزانش را با زبان و توصیفات هدایت می کند.	معلم به ندرت فعالیت های خود و یا دانش آموزانش را با زبان و توصیفات هدایت می کند.	<ul style="list-style-type: none"> صحبت با خود و موازی^{۸۴} هدایت فعالیت های خود با زبان هدایت فعالیت های دانش آموزان با

^{۷۵}. Feedback Loops

^{۷۶}. Back-and-forth exchanges

^{۷۷}. Prompting Thought Processes

^{۷۸}. Providing Information

^{۷۹}. Encouragement and Affirmation

^{۸۰}. Language Modeling

^{۸۱}. Frequent Conversations

^{۸۲}. Open-Ended Questions

^{۸۳}. Repetition and Extension

^{۸۴}. Self- and Parallel Talk



زبان	کند.	معلم از زبان پیشرفته‌ای با دانش‌آموزان استفاده نمی‌کند.	معلم گاهی از زبان پیشرفته‌ای با دانش‌آموزان استفاده می‌کند.
زبان پیشرفته ^{۸۵} • تنوع لغات • ارتباط با لغات و نظرات مشابه	معلم از زبان پیشرفته‌ای با دانش‌آموزان استفاده نمی‌کند.	معلم گاهی از زبان پیشرفته‌ای با دانش‌آموزان استفاده می‌کند.	معلم غالباً از زبان پیشرفته‌ای با دانش‌آموزان استفاده می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

سنجش جو اجتماعی-هیجانی کلاس بیش از آن که فرایندها و تمرین‌های جامع مرتبط با شرایط اجتماعی و هیجانی کلاس را مورد بررسی قرار دهد، بر مطالعه مستقیم دانش‌آموزان متمرکز است. با توجه به شیوه‌های روا و معتبر جهانی که برای ارزیابی فرایندهای مهم اجتماعی و هیجانی مربوط به سطح کلاس اخیراً در حال ایجاد و گسترش است، لازم است این شیوه‌ها برای استفاده و بهره‌برداری متناسب با فرهنگ در برنامه‌های مداخله‌ای شناسایی و معرفی گردند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد سیستم نمره‌دهی سنجش کلاس به عنوان ابزاری جهانی ابعاد متنوع حمایت هیجانی، حمایت آموزشی و سازمان کلاس را ارزیابی می‌کند که تعاملات مهم معلم-دانش‌آموز همزمان در آن لحاظ شده است. بنابراین، سیستم نمره‌دهی سنجش کلاس به عنوان تنها ابزار مشاهده‌ای و جامع سنجش کلاس در بررسی اثربخشی برنامه‌های مداخله‌ای در یادگیری و جو اجتماعی-هیجانی کلاس معرفی می‌شود تا در پژوهش‌های داخلی از این ابزار و پروتکل اجرای آن برای ارزیابی جو کلاس استفاده گردد و ویژگی‌های روان‌سنجی آن بررسی شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در کنار به‌کارگیری این ابزار در مطالعات مربوط به جو کلاس، استانداردهای اثربخشی برنامه‌های مداخله‌ای یادگیری و جو اجتماعی-هیجانی کلاس به وضوح مشخص گردند تا مبنایی برای بررسی اثربخشی در این حوزه قرار گیرند.

References

- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *American Psychological Association. Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153-167.
- CASEL. (2006). *CASEL practice rubric for schoolwide SEL implementation*. Retrieved from <http://casel.org/publications/practice-rubric-for-schoolwide-implementation>.
- Devaney, E., O'Brien, M.U., Resnik, H., Keister, S., & Weissberg, R.P. (2006). *Sustainable schoolwide social and emotional learning: Implementation guide and toolkit*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Ebrahimi, S., Pourshahriyar, H., & Shokri, O. (2015). The effectiveness of the optimization package of the social-emotional atmosphere of the classroom and the characteristics of the teacher on the classroom atmosphere in primary schools. *Educational Sciences*, 6 (23), 153-172.
- Emmer, E. T., & Strough, L. (2001). Classroom management: a critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J., & Downer, J. T. (2007). *Building a science of classrooms: Applications of the CLASS Framework in over 4,000 U.S. early childhood and elementary classrooms*.

^{۸۵}. Advanced Language



- Fujiki, M., Brinton, B., Morgan, M., & Hart, C. H. (2002). Withdrawn and sociable behavior of children with language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30, 183-195.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C., & Hamre, B. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Manual K-3*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Many, J. E. (2002). An exhibition and analysis of verbal tapestries: Understanding how scaffolding is woven into the fabric of instructional conversations. *Reading Research Quarterly*, 37, 376-407.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41, 226-233.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Conceptualizing risk in relational terms: Associations among the quality of child-adult relationships prior to school entry and children's developmental outcomes in first grade. *Educational and Child Psychology*, 21, 32-45.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S., & Rodriguez, M. C. (2003). Reading Growth in High-poverty Classrooms: The Influence of Teacher Practices that Encourage Cognitive Engagement in Literacy Learning. *The Elementary School Journal*, 104, 3-28.
- Tobin, R. M., & Graziano, W.G. (2006). Development of regulatory processes through adolescence. In: D.K. Mroczek & T. D. Little (Eds.), *Handbook of personality development* (263-283). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Veenman, M. V. J., Kok, R., & Blöte, A. W. (2005). The relation between intellectual and metacognitive skills in early adolescence. *Instructional Science*, 33(3), 193-211.
- Williams, W. M., Blythe, T., & White, N. (2002). Practical intelligence for school: Developing metacognitive sources of achievement in adolescence. *Developmental Review*, 22, 162-210.
- Zins, J. E., & Elias, M.J. (2006). Social and emotional learning. In G.G.Bear & K.M. Minke (Eds.), *Children's Needs III* (1-13). National Association of School Psychologists.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. New York: Teachers College Press.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., & Guffey, S. (2012). *School climate research summary: August 2012 (School Climate Brief No. 3)*. New York, NY: National School Climate Center.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S.E., Elbertson, N.A., & Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for The ruler approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, 41, 82-99.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., et al. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365-397.
- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. M., & Barbarin, Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2005). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Unpublished measure, University of Virginia, Charlottesville.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.