

## نقش جو مدرسه و شیوه‌های مدیریت کلاسی در پیش‌بینی اهمال کاری معلمان

جواد پور کریمی<sup>۱</sup> و کیل آژیده<sup>۲</sup>، آیت قدوسی نژاد<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۵/۰۶ پذیرش نهایی: ۱۳۹۸/۰۷/۲۱

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر مشخص کردن نقش جو مدرسه و شیوه‌های مدیریت کلاسی در پیش‌بینی اهمال کاری معلمان می‌باشد. این پژوهش به جهت هدف کاربردی و به جهت نحوه گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی بوده که به صورت همبستگی انجام شده است. جامعه آماری پژوهش مشتمل بر کلیه معلمان مرد و زن دبیرستان‌های شهرستان دهدشت که تعداد ۲۱۶ نفر به عنوان نمونه و به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای و به صورت تصادفی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌ی شیوه‌های مدیریت کلاسی مارتین و بالدوین (۱۹۹۸)، پرسشنامه جو سازمانی هالپین و کرافت (۱۹۶۳) و مقیاس اهمال کاری سازمانی صفاری‌نیا و امیرخانی (۱۳۹۰) بودند. یافته‌ها نشان داد که بین شیوه‌های مدیریت کلاس درس و اهمال کاری معلمان رابطه معنی‌داری وجود ندارد ( $r = 0.04, p > 0.05$ )، بین جو مدرسه و اهمال کاری معلمان همبستگی منفی و معنی‌داری وجود دارد ( $r = -0.29, p < 0.01$ )، جو مدرسه نیز در پیش‌بینی اهمال کاری معلمان نقش موثری را ایفا می‌نماید و ضریب بتای منفی و معناداری دارد ( $\beta = -0.31, p < 0.001$ ). بر اساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که اهمال کاری معلمان را می‌توان بر اساس ادراک آنان از جو مدرسه پیش‌بینی کرد. منفی بودن ضریب رگرسیون نشان‌دهنده‌ی آن است که بالا بودن نمرات ادراک معلمان از جو مدرسه منجر به نمرات پایین اهمال کاری آنان خواهد شد و پایین بودن نمرات ادراک از جو مدرسه، اهمال کاری بالا را به همراه دارد.

واژه‌های کلیدی: شیوه‌های مدیریت کلاس درس، جو مدرسه، اهمال کاری

### مقدمه

هزاران سال است که تعلل به‌عنوان عقب انداختن کار امروز به فردا ایجاد مشکل نموده است. باوجود این، تنها در سال‌های اخیر به زمینه‌های ایجاد و چگونگی درمان آن توجه شده است. اهمال کاری<sup>۴</sup> در انجام به‌موقع کارها تخطی مستقیم از

<sup>۱</sup> استادیار دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد وزارت آموزش و پرورش کهگلویه و بویراحمد

<sup>۳</sup> کارشناسی ارشد وزارت آموزش و پرورش کهگلویه و بویراحمد

هنجارهای مقبول انجام امور می‌باشد. اگرچه همه‌ی انسان‌ها تا حدودی امور را به تأخیر انداخته و طفره می‌روند، ولی برخی از افراد این خصلت را شیوه‌ی زندگی خود ساخته‌اند؛ بنابراین اهمال هم در امور فردی و هم جمعی معنا و مفهوم پیدا می‌کند. در واقع اهمال کاری به این معنی است که شخص تصمیم می‌گیرد به انجام کاری بپردازد اما انگیزه‌ی لازم را برای انجام فعالیت در چارچوب زمانی مورد نظر و تعیین شده ندارد (الیس و جیمزنال؛ ۱۳۷۵). یاکوب<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) اهمال کاری را به‌عنوان اجتناب از انجام یک کار که باید به اتمام برسد می‌داند. پژوهش‌های آماری مختلف نشان داده‌اند که میزان شیوع اهمال کاری بالاست (سولومون<sup>۳</sup> و راثبلوم<sup>۴</sup>؛ ۱۹۸۴؛ الیس و ناس<sup>۵</sup>؛ ۱۹۷۷). اهمال کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن تظاهرات گوناگونی دارد که شامل اهمال کاری تحصیلی (هیل، هیل، چابوت و بارال<sup>۶</sup>؛ ۱۹۸۷) و اهمال کاری در تصمیم‌گیری (ایفرت و فراری<sup>۷</sup>؛ ۱۹۸۹)، اهمال کاری روان‌رنجورانه (الیس و ناس<sup>۸</sup>؛ ۱۹۷۹)، اهمال کاری وسواس‌گونه (فراری<sup>۹</sup>؛ ۱۹۹۱) و اهمال کاری شغلی و به‌طور خاص اهمال کاری معلم را نیز شامل می‌شود.

اهمال کاری به‌طور فزاینده‌ای به‌عنوان نقصان در خودنظم‌دهی و توانایی کنترل بیرونی افکار، عواطف، تکانه‌ها و عملکرد در مقایسه با هنجارهای پذیرفته تلقی می‌شود. نکته‌ای که باید در جریان اهمال کاری به آن توجه داشت، این است که فرد در مسیر اهمال کاری احساس ناراحتی و پریشانی می‌کند (لی و اسکوتنبرگ<sup>۱۰</sup>؛ ۱۹۹۳؛ سولومون و راثبلوم<sup>۱۱</sup>؛ ۱۹۸۴). اهمال کاری را به‌عنوان یک خصیصه شخصیتی و عادت، می‌توان هم معلول و هم علت ذر نظر گرفت (اسدزاده<sup>۱۲</sup>؛ ۱۳۹۶). هنگامی که ما از اهمال کاری بحث می‌کنیم لازم است که آن را از طریق انگیزش درونی مورد بررسی قرار دهیم. بر اساس نظریه خود تصمیم‌گیری، فرد سه نیاز اساسی دارد: صلاحیت، خودکنترلی و مرتبط بودن موضوع (هان لین<sup>۱۳</sup>؛ ۲۰۱۸).

پژوهش‌های آماری مختلفی در زمینه میزان شیوع اهمال کاری گزارش کرده‌اند. به‌عنوان مثال، نتایج بررسی پاتس<sup>۱۴</sup> (۱۹۸۳) نشان می‌دهد که تقریباً ۷۵ درصد افراد خودشان را اهمال‌کار می‌دانند. مطالعات ناس (۲۰۰۰) حدود ۹۰ درصد و اونوگبازی<sup>۱۵</sup> (۲۰۰۰) حدود ۹۵ درصد میزان اهمال کاری را برآورد کردند. همچنین پژوهش‌های دیگری در همین خصوص نشان دادند که تقریباً ۵۰ درصد افراد به‌طور پیوسته و شدید اهمال کاری می‌کنند (سولومون و راثبلوم<sup>۱۶</sup>؛ ۱۹۸۴؛ هیکوک<sup>۱۷</sup>؛ ۱۹۹۳؛ دی، منسینک و آسالیوان<sup>۱۸</sup>؛ ۲۰۰۶). از جمله عواملی که با اهمال کاری در ارتباط هستند می‌توان به جنسیت (راثبلوم، سولومون و موراکامی،

1. Albert Ellis & William Jamesnal
2. Yaakub
3. Solomon
4. Rothbluam
5. Knaus
6. Hill, Chubot & Barall
7. Effert & Ferrari
8. Lay. C. & Schouwenburg, H.
- 9 Han Lin
- 1 . Potts 0
- 1 . Onwuegbuzie 1
- 1 . Haycock 2
- 1 . Day, Mensink & O, Sullivan

۱۹۸۶)، اضطراب (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴)، عزت نفس (ایفرت و فراری، ۱۹۹۱)، خودکارآمدی (الیس، ۲۰۰۲؛ میلگرام، ۱۹۹۱)، ارزش درونی تکلیف (فراری، ۲۰۰۱) و هسته کنترل (فراری، پارکر و وار، ۱۹۹۲؛ فراری، ۱۹۹۲) اشاره کرد.

اهمال کاری عبارت است از به تأخیر انداختن عامدانه عملی که فرد، علی‌رغم آگاهی از پیامدهای منفی آن قصد انجام آن را دارد (استیل، ۲۰۰۷) و غالباً منجر به ناخشنودی از عملکرد می‌شود (فراری، ۲۰۰۷) کالاقان<sup>۳</sup> و نیوبگین<sup>۴</sup> اهمال کاری افراد زیادی را تحت تاثیر قرار داده و از مشکلات گریبان گیری است که تقریباً همیشه بر بهروری و بهزیستی افراد اثر سوء دارد (مشتاقی و مویدفر، ۱۳۹۶). اهمال کاری، گه‌گاهی در معنایی مثبت به کار می‌رود. برخی از پژوهش‌گران آن را به‌عنوان تأخیر کارآمد یا اجتناب از عجله تعریف کرده‌اند (مثل چو و چوی، ۲۰۰۵؛ فراری، ۱۹۹۳). اهمال کاری مزمن در تصمیم‌گیری و انجام تکالیف باعث ایجاد واکنش‌های پر استرس در فرد می‌شود که شامل حس از دست دادن کنترل نسبت به زندگی خود (احساس گرفتاری) توأم با پیامدهای ناخوشایندی در زمینه بهداشت جسمی و ذهنی می‌باشد (تایس و بامیستر، ۱۹۷۷). تأکید این پژوهش بر فرم اصلی و منفی اهمال کاری است.

از آنجایی که شیوع اهمال کاری در بین افراد بسیار فراوان است و روند رو به رشد آن بسیار گسترده می‌باشد، مطالعه‌ی اهمال کاری می‌تواند با شناسایی عوامل زمینه‌ساز و راه‌های پیش‌گیری و درمان آن به بشر کمک زیادی کند. باوجود پیامدهای اهمال کاری، پژوهش‌های انگشت‌شماری در این خصوص در داخل کشور انجام شده است. با توجه به ارزش زمان و اهمیت آن در دنیای رقابتی امروز بررسی میزان شیوع اهمال کاری و عوامل زمینه‌ساز این مشکل از اهمیت خاصی برخوردار است. نکته‌ی دوم توجه به مباحث شیوه‌های مدیریتی و جو مدرسه و مطالعه‌ی ارتباط آن با اهمال کاری است که به‌نوبه‌ی خود مبحثی نوظهور است. از سوی دیگر از آنجا که آموزش و پرورش هر کشوری از کلیدهای اصلی رشد و پیشرفت آن کشور به شمار می‌رود و معلمان نیز یکی از ارکان اساسی این نهاد محسوب می‌شوند، اصلاح و بهبود شیوه‌های آموزش و مدیریت ضرورت دارد. امروزه آموزش و پرورش به معنای وسیع، سعی می‌کند که تغییرات مطلوب شناختی، حرکتی و عاطفی را در رفتار فرد به وجود آورده و او را برای سازگاری با محیط طبیعی و اجتماعی آماده گرداند (شعاری‌نژاد، ۱۳۶۸) و همواره برای رسیدن به چنین منظوری با موانع و مشکلات زیادی روبه‌رو بوده است. از جمله در کشور ما عدم توجه به کنش و واکنش‌های موجود در محیط‌های آموزشی بین مدیران و معلمان مدارس و دانش‌آموزان و در نتیجه عدم شناخت جو سازمانی حاکم بر مدارس بوده است. که خود به دلیل تأثیر بر رفتار سازمانی کارکنان، از جمله بر روحیه‌ی افراد باعث کاهش کارایی معلمان شده و بر

1. Steel
2. Ferrari
3. O-Callaghan
4. Newbegin
5. Chu & choi
6. Tice & Baumeister

عدم توسعه فرآیند آموزش مؤثر می‌باشد (دشمن‌زیاری، ۱۳۷۴). معلمان باید راهبردهای مناسب مدیریت کلاس را بدانند تا در جریان آموزش و یادگیری وقفه و خللی ایجاد نگردد. مشکلات شخصی دانش‌آموزان در مدرسه و حتی در کلاس همواره همراه آنان است؛ از این رو درک هنر کنار آمدن با دانش‌آموزان و مدیریت کلاسی آنان ضروری است (تابر، ۱۳۸۷).

اهمال کاری پیامدهای روان‌شناختی دارد و می‌تواند منجر به پیامدهایی شود که به سلامت روان آسیب می‌رساند نظیر سطوح بالاتر افسردگی و اضطراب و سطوح پایین‌تر اعتمادبه‌نفس، بی‌قراری، تأسف و پشیمانی، نومی‌دی، شرمندگی و خجالت از خود (لی و اسکوتنبرگ، ۱۹۹۳؛ لی و سیلورمن، ۱۹۹۶؛ سنکال، کوئستنر و والراندا، ۱۹۹۵؛ سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴؛ لی و اسکوتنبرگ، ۱۹۹۳). پیامدهایی مثل آسیب رساندن به پیشرفت شغلی فرد و یا از دست دادن فرصت‌ها و یا تیره و تار شدن روابط با دیگران نیز ممکن است گران و پرهزینه باشد. علاوه بر این، تأثیر عامل بیرونی بر روی اهمال کاری بحث برانگیز است. به عبارت دیگر، پژوهشگران به این نتیجه رسیده‌اند که محیط کار آرام ممکن است اهمال کاری را کاهش دهد (سیرویس و پیشیل، ۲۰۱۶).

در زمینه‌ی علل اهمال کاری بارکاوین (۱۹۷۷)، ذکر می‌کند که افرادی که با اهمال کاری مشکل جدی دارند، عموماً تمایل دارند مشکلاتشان را به جریانات شخصیتی مانند تنبلی، بی‌نظمی و یا درک نکردن این که زمانشان را سازمان دهند اسناد دهند. پژوهش‌های تجربی (راثبلوم، ۲۰۰۰؛ سولومون و راثبلوم، ۲۰۰۱)، نشان داده‌اند که اهمال کاری یک مسئله‌ی انگیزشی است که بیشتر شامل زمان کمتر جهت انجام دادن فعالیت‌ها و با ویژگی تنبلی می‌شود. سولومون و راثبلوم (۱۹۹۸) نشان داده‌اند که اگرچه افراد دلایل بسیار متفاوتی را برای اهمال کاری برمی‌شمارند، اما اکثر دلایل با ترس از شکست، برای مثال اضطراب عملکرد و فقدان اعتمادبه‌نفس مرتبط می‌باشد (نقل از هاشمی، ۱۳۹۱).

مهم‌ترین عامل در تجدید سازمان نظام آموزش و پرورش، شخص معلم است. برای این که آموزش و پرورش بتواند کارکردهای واقعی خود را که همان آموزش و تربیت افراد جامعه است، انجام دهد، لازم است به عناصر مهم و اساسی آن توجه داشته و با استفاده از منابع و امکانات و همچنین رفع موانع و مشکلات، سعی در بالا بردن کیفیت کارکردهای آن نماید. موفقیت تغییرات پیش‌بینی شده توسط نظام تربیتی، در حدی تعیین‌کننده، به دانش و نگرش فعال و متعهدانه معلم بستگی دارد (فرخ‌نژاد، ۱۳۸۰). کنترل و مدیریت مسئله‌ای است که همه‌ی سازمان‌ها به‌خصوص آموزش و پرورش با آن روبه‌رو می‌باشند و کنترل دانش‌آموز، یکی از شکل‌های کنترل اجتماعی است که با توجه به تأثیر زیادی که بر اعضای خود دارد، به‌صورت یک مسئله‌ی اساسی و ضروری مطرح می‌شود (هوی و میسکل، ۱۳۸۲).

از نظر راگ، مدیریت کلاس درس شامل کارکردهای سازمانی می باشد که معلمان را ملزم به اجرای وظایف طرح ریزی، سازمان دهی، هماهنگی، هدایت، کنترل ارتباط، کلاس داری و پژوهش می کند (راگ، ۲۰۰۱). گوردون<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۷) مدیریت کلاس درس را این گونه تعریف می کنند: هنر به کار بردن دانش تخصصی و بهره گیری از مهارت های کلاس داری در مدیریت دانش آموزان به سوی اهداف مطلوب و مورد نیاز دانش آموزان و جامعه. سبک مدیریت کلاس عبارت است از کلیه تلاش های معلم برای سرپرستی فعالیت های کلاس که شامل تعاملات اجتماعی، رفتار دانش آموزان و یادگیری است (ولفگانگ و گلیکمن، ۱۹۸۶، به نقل از مارتین و بالدوین، ۱۹۹۸). مارتین، ین و بالدوین (۱۹۹۸)، با استناد به چارچوب مفهومی ولفگانگ و گلیکمن، جنبه های مدیریت کلاس را در سه بعد سازمان دهی کرده اند: ۱. مدیریت آموزش ۳۳. مدیریت افراد ۳۴. مدیریت رفتار<sup>۵</sup>

ولفگانگ و گلیکمن (۱۹۸۶)، با تکیه بر روانشناسی یادگیری سه نظریه یا رویکرد را برای مدیریت کلاس بر روی پیوستاری از کنترل مطرح کرده اند که عبارت اند از:

۱. نظریه ی عدم مداخله: کودک انگیزه درونی برای شناخت دنیای واقعی دارد و نیازی به تحریک بیرونی ندارد. معلم غیرمداخله گر باور دارد که باید به دانش آموزان فرصت داد تا در انتخاب مواد مطالعه، در تعیین روش مطالعه و حفظ نظم کلاس مشارکت داشته باشند (بیلی، ۲۰۰۰). از جمله نظریه های مبتنی بر این رویکرد می توان به نظریه گوردون (۱۹۷۰) و راجرز (۱۹۶۹) اشاره کرد.

۲. نظریه ی مداخله گرا: بر اساس فرض اصلی این رویکرد، محیط بیرونی، رشد را شکل می دهد و دانش آموز بر مبنای شرایط محیطی تکامل می یابد. معلم بخشی از شرایط محیطی تلقی می شود و وظیفه اش اداره ی محیط با استفاده از اصول شرطی سازی و تغییر دادن رفتار دانش آموز است (تا بر، ۱۳۸۷). از معروف ترین نظریه های مبتنی بر رویکرد مداخله گرایان، تئوری «انضباط جرأت ورزانه»<sup>۶</sup> گلی کانترو<sup>۷</sup> و تئوری «انضباط مثبت»<sup>۸</sup> فردریک جونز<sup>۹</sup> (۱۹۸۷) است. (بیلی، ۲۰۰۰).

1. Wragg
2. Gordon
3. instruction management
4. people management
5. Behavior management
6. assertive dicipline
7. Lee Canter
8. positive dicipline
9. Fredric Jones

۳. نظریه‌ی تعامل‌گرا: این رویکرد بر مبنای مکتب روان‌شناسی اجتماعی، هم بر فعالیت‌هایی تأکید دارد که فرد برای تغییر محیط انجام می‌دهد؛ و هم به عوامل محیطی توجه دارد که بر فرد اثر می‌گذارد. اصول نظری تعامل‌گرایان را آلفرد آدلر<sup>۱</sup> و دریکرز<sup>۲</sup> توسعه داده‌اند. نظریه انضباط قضاوتی<sup>۳</sup> گودرکول<sup>۴</sup> (۱۹۹۰) نمونه‌ای از مدل مدیریت کلاس مبتنی بر تفکر تعاملی هستند (مارتین و بالدوین، ۱۹۹۶).

از میان این شیوه‌های مدیریت کلاس، شیوه‌ی تعاملی که با تکیه بر اصول مکتب روان‌شناسی یادگیری و نظریه‌های مدیریت کلاس از جمله انضباط مشارکتی<sup>۵</sup> آلبرت<sup>۶</sup> (۱۹۸۹) و دریکرز، واقعیت‌درمانی و مدرسه‌ی بدون شکست ویلیام گلاسر، انضباط همراه با منزلت کرت لوین، روش‌های مشارکتی و گروهی در یادگیری، قوانین دموکراتیک کلاسی و تسهیم مسئولیت یادگیری درسی و ارزیابی از خود و رفتار خود شکل گرفته است، بیشترین سازگاری را با فرآیند یاددهی - یادگیری فراگیران دارد.

خصیصه‌ی مهم دیگر معلم که به نظر می‌رسد می‌تواند با اهمال‌کاری وی در ارتباط باشد و بر رفتار وی تأثیر بگذارد، ادراک او از جو مدرسه<sup>۷</sup> است. نحوه‌ی ادراک و نگرش، در افراد مختلف متفاوت است و معلم بسته به گونه‌ای که ساختار مدرسه را ادراک می‌کند می‌تواند وظایف خود را به بهترین نحو انجام دهد یا در انجام آن‌ها کوتاهی کرده و به‌نوعی اهمال دست زند. بحث جو حاکم بر سازمان‌ها و به‌خصوص مدرسه از دیرباز مورد توجه محققان و اندیشمندان حوزه‌ی تعلیم و تربیت بوده است. به‌طور کلی در زمینه‌ی تعیین جو و فضای سازمانی خصوصاً در محیط‌های آموزشی، الگوهای چون مدل سنجش جو سازمانی مدرسه هالپین و کرافت<sup>۸</sup> (۱۹۶۳) که جهت توصیف جو مدرسه بر دو محور رفتار معلمان و رفتار مدیران تأکید نموده، وجود دارد که از پرتو آن هشت بعد مربوط به روابط متقابل مدیر مدرسه و تعامل معلمان را به شرح زیر مورد شناسایی قرار می‌دهد. چهار قسمت مربوط به جوانب مختلف رفتار معلمان و چهار قسمت آن جوانب مختلف رفتار مدیر را توصیف می‌کند در این مدل وضعیت‌های چهارگانه به وجود آمده در مدرسه مربوط به رفتار معلمان عبارت‌اند از: ۱. روحیه گروهی ۲. مزاحمت ۳. بی‌علاقگی ۴. صمیمیت. اما وضعیت‌های چهارگانه‌ی به‌وجود آمده ناشی از رفتار مدیر در مدرسه عبارت‌اند از: ۱. ملاحظه‌گری ۲. فاصله‌گیری ۳. نفوذ ۴. تأکید بر تولید. از ابعاد هشت‌گانه‌ی فوق، چهار نوع جو به‌صورت یک پیوستار (باز - متعهدانه - بیگانه - بسته) شناسایی می‌گردد.

1. Alfred Adler
2. Dreikurs
3. Judicious discipline
4. Gathercoal
5. cooperative discipline
6. Albert
7. perceptions of school climate
8. Halpin. W & Croft B.

کرت لوین<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۳۹) اصطلاح جو اجتماعی را برای توصیف احساسات یا فضای حاکم بر سازمان‌های مورد مطالعه به کار بردند. لوین معتقد بود که برای درک رفتار انسان باید به کل موقعیتی که رفتار در آن اتفاق می‌افتد، توجه کرد. اصطلاح کل موقعیت به معنای انسان و محیط اوست. لوین اضافه می‌کند که ضرورتاً موقعیت، متشکل از عوامل و عناصر عینی و ملموس محیطی نیست، بلکه درک و برداشت خود فرد از آن موقعیت نیز تعیین‌کننده است و باید مورد توجه قرار گیرد (اونز، ۱۹۸۶). پورتر<sup>۳</sup> و همکاران جو را طرز و شیوه‌ی عمل سازمان‌ها درک کرده‌اند؛ به‌ویژه آن‌را کیفیت و سبک روابط بین‌فردی کارکنان سازمان می‌دانند (کیم و سریواستاوا، ۱۹۹۸). هالپین و کرافت<sup>۵</sup> (۱۹۶۳) در تعریفی جامع از جو سازمانی می‌گویند: ویژگی‌های درونی که یک سازمان را از سازمان دیگر متمایز ساخته و روی رفتار افراد آن تأثیر می‌گذارد، جو سازمانی نامیده می‌شود. این جو سازمانی به وسیله ادراکات کارکنان و توصیف‌های آنان از ویژگی‌های درونی سازمان سنجیده می‌شود.

طبق پژوهش‌های مختلف عوامل چندی با اهمال‌کاری در ارتباط هستند. از جمله این عوامل می‌توان به جنسیت (ایفرت و فراری، ۱۹۸۹؛ راث بلوم، سولومون و مورکامی، ۱۹۸۶)، توانایی برآورد زمان (ایتکین، ۱۹۸۲)، اضطراب (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴)، عزت نفس (ایفرت و فراری، ۱۹۸۹)، خودکارآمدی (الیس، ۱۹۸۹؛ میلگرام، ۲۰۰۳) و ترس از شکست (فارن، ۲۰۰۴؛ سادلر و بولی، ۱۹۹۹) اشاره کرد (نقل از نامیان، ۱۳۸۸). نگوین، استیل و فراری<sup>۸</sup> (۲۰۱۲) در پژوهشی به بررسی تأثیر اهمال‌کاری در محیط کار و تأثیر محیط کار بر اهمال‌کاری پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که میزان اهمال‌کاری با حقوق پایین و مشاغل کوتاه‌مدت و پاره‌وقت ارتباط معنی‌داری دارد. همچنین در کارهایی که نیاز به مهارت‌های انگیزشی سطح بالا دارند کمتر احتمال دارد که اهمال‌کاری اتفاق بیفتد. اهمال‌کاران تمایل دارند شغل‌هایی را انتخاب کنند که دارای پاداش‌های ذاتی و درونی کمتری هستند. استیل (۲۰۰۷) در فراتحلیلی به این یافته‌ها دست یافت که خودکارآمدی، تکانش‌گری، وظیفه‌شناسی و هم‌چنین جنبه‌های خودکنترلی، حواس‌پرتی و انگیزش پیشرفت پیش‌بینی‌کننده‌های قوی و منسجمی برای اهمال‌کاری بودند. ولی متغیرهای روان‌رنجورخویی، تمرد و هیجان‌خواهی رابطه‌ی ضعیفی با اهمال‌کاری داشتند. نتایج پژوهش کورکین و همکاران (۲۰۱۴) مبنی بر این که بین جو مدرسه و کلاس با اهمال‌کاری همبستگی منفی معنی‌دار وجود دارد، پژوهش استیل و فراری (۲۰۱۳) مبنی بر رابطه‌ی معنی‌دار اهمال‌کاری و محیط کار نیز نمونه‌هایی از پژوهش‌های انجام شده در این زمینه می‌باشند.

1. Lewin
2. Owens
3. Porter
4. Kim & Srivastava
5. Halpin & Crafts
6. Aitken
7. Saddler & Buley
8. Nguyen, Stee & Ferrari

لذا از دیدگاه متخصصان تربیتی فهم این نکته که چه چیزی باعث کاهش اهمال کاری می‌گردد بسیار حائز اهمیت است. تحقیقات زیادی ارتباط اهمال کاری را با ویژگی‌های شخصیتی همچون نگرش به یادگیری (میجلی، آرن کومار و وردن، ۱۹۹۶) سبک‌های اسناد (براونلو و ریسنگر، ۲۰۰۰)، میزان اضطراب (هایکوک و مک کارتی و اسکای، ۱۹۹۸) منبع کنترل و کمال گرایی (آنوبگبوزی، ۲۰۰۰)، خود-کارآمدی (والترز، ۲۰۰۳)، عزت نفس (بک، کونز و میلگریم، ۲۰۰۰)، مورد تأیید قرار داده‌اند (به نقل از پالا، اکیلدیز، بگجی، ۲۰۱۱). اوکسز و گیون (۲۰۱۴) نیز در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که بین انعطاف‌پذیری روانی معلمان با سطوح اهمال کاری آنان رابطه مثبت و قوی‌ای وجود دارد. نتایج پژوهش بتسی انگ<sup>۶</sup> (۲۰۱۸) نشان داده است که ارتباط مثبت و معناداری بین اهمال کاری و تعلل با ارزش و اهمیت کار، خودکارآمدی، اضطراب آزمون و نیز استفاده از راهبردهای یادگیری وجود دارد. کامکاجیز، ارسانلی و آلاکوس (۲۰۱۴) به این نتیجه رسیدند که اهمال کاری، فرسودگی شغلی و ناامیدی دارای رابطه منفی معناداری با رضایت شغلی هستند. از نظر یازبسیای و بلوت (۲۰۱۵) نیز بین اهمال کاری معلمان با ویژگی‌های کمال‌گرایانه شخصیتی آنان ارتباط معناداری وجود دارد. همچنین یافته‌های محسن و ایوب (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که هر اندازه معلمان اهمال کاری کمتری در کارشان داشته باشند، رضایت شغلی آن‌ها بالا رفته و با استرس کمتری در محیط کار مواجه می‌شوند. از جمله پژوهش‌هایی که ارتباط نزدیک‌تری با متغیرهای پژوهش حاضر دارد، می‌توان به پژوهش‌های کورکین<sup>۷</sup>، یو، ولتر و ویزنر (۲۰۱۴)، استیل و فراری (۲۰۱۳)، جیجیک و استوجیل کوویچ<sup>۸</sup> (۲۰۱۱) و میچل و برادشاو<sup>۹</sup> (۲۰۱۳) اشاره کرد. نتایج پژوهش کورکین و همکاران (۲۰۱۴) نشان داد که بین جو مدرسه و کلاس با اهمال کاری همبستگی منفی وجود دارد. تمنایی فر و قاسمی (۱۳۹۶) در پژوهش خود به عنوان تبیین اهمالکاری تحصیلی بر اساس صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان به این نتیجه رسیدند که بین اهمال کاری تحصیلی و صفات شخصیت رابطه معنادار وجود دارد و همچنین بین اهمال کاری تحصیلی و مهارت مدیریت رابطه معنادار مشاهده گردید. پژوهش استیل و فراری (۲۰۱۳) نیز رابطه‌ی معنی‌دار اهمال کاری و محیط کار را نشان داد. در زمینه رابطه بین مدیریت کلاس درس و جو مدرسه نیز نتایج پژوهش جیجیک و استوجیل کوویچ (۲۰۱۱) نشان داد که ادراک معلمان از جو مدرسه با شیوه مدیریت کلاس تعامل‌گرایانه رابطه مثبت و با شیوه مداخله‌گرایانه رابطه منفی دارد. تجزیه و تحلیل نتایج حاصل از پژوهش میچل و برادشاو (۲۰۱۳) نیز نشان داد که استفاده بیشتر از جو حمایتی و مثبت در مدرسه، با ارتباط بیشتر معلم و دانش‌آموز همراه بود.

1. Midgley, Arunkumar, & Urdan
2. Brownlow & Reasinger
3. Haycock, McCarthy & Skay
4. Onwuegbuzie
5. Beck, Koons, & Milgrim
6. Betsy Ng
7. Corkin
8. Djigic & Stojiljkovic
9. Mitchell & Bradshaw



از آنجایی که شیوع اهمال کاری در بین افراد بسیار فراوان است و روند رو به رشد آن بسیار گسترده می باشد، مطالعه ای اهمال کاری می تواند با شناسایی عوامل زمینه ساز و راه های پیش گیری و درمان آن به بشر کمک زیادی کند. با وجود پیامدهای اهمال کاری، پژوهش های انگشت شماری در این خصوص در داخل کشور انجام شده است. با توجه به ارزش زمان و اهمیت آن در دنیای رقابتی امروز بررسی میزان شیوع اهمال کاری و عوامل زمینه ساز این مشکل از اهمیت خاصی برخوردار است. این عادت، پیامدهای ناخوشایندی به همراه دارد، اگرچه ممکن است پیامدهای منفی این عادت در زندگی روزمره نباشد اما زیان های برخاسته از شیوع این رفتار در بین افراد گروه های مختلف مهم و قابل ملاحظه است و همین امر ضرورت جلوگیری از چنین رفتاری را نمایان می سازد.

از سوی دیگر، کیفیت کار بستگی زیادی به ادراک معلم از جو مدرسه و شیوه مدیریتی وی دارد و به نظر می رسد این تفاوت در کیفیت کار ناشی از تفاوت در جنسیت و همچنین سابقه تدریس باشد، مطالعه و شناخت در این زمینه می تواند کمک زیادی به برنامه ریزان آموزشی کند. اهمیت علمی این پژوهش زمانی برجسته می شود که طبق جست و جوی های انجام یافته، حداقل در داخل کشور، هیچ پژوهشی به طور مستقیم به بررسی رابطه ی شیوه های مدیریت کلاس و ادراک از جو مدرسه با اهمال کاری نپرداخته است و پژوهش حاضر می تواند علاوه بر افزایش دانش موجود در این زمینه، در نوع خود افق جدیدی را پیش روی معلمان و دست اندکاران تعلیم و تربیت قرار دهد و برخورد کارشناسانه می تواند گامی در جهت حل مسأله های آموزشی یادگیرندگان در سطوح مختلف آموزشی باشد. همه ی این اظهارنظرها تأکیدی بر ضرورت کنکاش پیرامون نقش شیوه های مدیریتی و ادراک از جو مدرسه در پیش بینی اهمال کاری است و روشن شدن این روابط می تواند به درک درست تری از این دو بینجامد. به این منظور با توجه با مبانی نظری و پژوهش های پیشین، پژوهش حاضر به بررسی رابطه ی شیوه های مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه با اهمال کاری معلمان می پردازد.

## روش شناسی

روش پژوهش به جهت هدف کاربردی و بر حسب نحوه گردآوری داده ها توصیفی بوده که از روش همبستگی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه ی معلمان دبیرستانی شهرستان دهدشت تشکیل می دهند که تعداد آن ها ۵۰۰ نفر بودند که تعداد ۲۱۶ نفر با توجه به جدول جر سی و مورگان و با استفاده از روش نمونه گیری طبقه ای به صورت تصادفی انتخاب شدند. روایی ابزار از نوع محتوایی و پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد سنجش قرار گرفت. ضریب بدست آمده برای ابزار اهمال کاری برابر ۰/۹۰، شیوه های مدیریت کلاس درس (غیرمداخله گرایانه ۰/۷۳، مداخله گرایانه ۰/۸۱ و تعامل گرایانه ۰/۶۴) و جو مدرسه ۰/۸۰ به دست آمد.

## ابزار پژوهش

مقیاس خودگزارش‌دهی اهمال‌کاری سازمانی صفاری‌نیا و امیرخانی (۱۳۹۰): دارای ۲۵ ماده و ۳ زیرمقیاس است که میزان اهمال‌کاری آزمودنی را در طیفی ۵ درجه‌ای از «یک» تا «پنج» ارزیابی می‌کند (سؤال شماره ۱ معکوس نمره‌گذاری می‌شود). نمره این مقیاس در دامنه‌ی بین ۲۵ تا ۱۲۵ قرار می‌گیرد. مثلاً کسانی که نمرات آن‌ها بین ۲۵ تا ۳۷ باشد شدت اهمال‌کاری در آن‌ها خیلی کم و کسانی که نمره آن‌ها بین ۱۱۳ تا ۱۲۵ باشد، شدت اهمال‌کاری در آن‌ها خیلی زیاد است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی مقیاس مذکور با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ برای کل آزمون و برای زیرمقیاس ناکارآمدی برابر ۰/۹۰، زیرمقیاس تشویش ذهنی برابر ۰/۷۱ و زیرمقیاس بی‌زاری از تکلیف ۰/۶۱ به دست آمد.

پرسش‌نامه نگرش و باورهای معلمان در مورد سبک مدیریت کلاس مارتین و بالدوین (۱۹۹۸): دارای ۲۶ گویه است و شیوه‌ی پاسخ‌دهی به گویه‌های آن بر اساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت به صورت هرگز (۱)، تا اندازه‌ای (۲)، معمولاً (۳) و همیشه (۴) است. نمره‌ی فرد در این پرسش‌نامه از ۲۶ تا ۱۰۴ است. این پرسش‌نامه سه زیر مقیاس سبک‌های مدیریت کلاس مداخله‌گرا، تعامل‌گرا، غیرمداخله‌گر را می‌سنجد. در این پژوهش نیز با استفاده از آلفای کرونباخ، پایایی کل مقیاس برابر ۰/۷۱ و برای مؤلفه‌های غیرمداخله‌گرایانه ۰/۷۳، مداخله‌گرایانه ۰/۸۱ و تعامل‌گرایانه ۰/۶۴ بوده است.

پرسشنامه سنجش جو سازمانی هالپین و کرافت (۱۳۶۳): دارای ۴۲ سؤال است و مشتمل بر ۴۲ گویه بسته‌پاسخ ۵ گزینه‌ای بر اساس مقیاس لیکرت می‌باشد. شاخص‌های جو سازمانی مدرسه شامل فاکتورهای صمیمیت، روحیه گروهی، ممانعت، عدم جوشش، تأکید بر تولید، کناره‌جویی، ملاحظه‌گری، و نفوذ و پویایی می‌باشند که چهار بعد نخست به ویژگی‌های رفتار معلمان و چهار بعد دوم به ویژگی‌های رفتار مدیران مربوط می‌شود. گویه‌های ۲، ۳، ۶، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۲، ۲۶، ۳۲، ۳۰، ۲۸، ۳۸، ۴۰ و ۴۱ به صورت منفی بیان شده‌اند. در این پژوهش چون نمره جو سازمانی به صورت کلی مورد نظر است بنابراین به ابعاد جزئی آن پرداخته نمی‌شود. این پرسش‌نامه توسط دشمن‌زیاری (۱۳۷۴) در ایران هنجاریابی شده و در پژوهش‌های متعددی استفاده شده است، در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۰ به دست آمده است.

## یافته‌ها

یافته‌ها نشان داد که ۶۳/۴ درصد افراد مورد مطالعه را مردان و ۳۶/۶ درصد زنان تشکیل می‌دهند. همچنین ۱/۹ درصد دارای مدرک تحصیلی دیپلم، ۶/۹ درصد فوق دیپلم، ۷۰/۴ درصد لیسانس و ۲۰/۸ درصد نیز دارای مدرک تحصیلی فوق لیسانس می‌باشند. ۴۷/۲ درصد مدارس مورد مطالعه دخترانه و ۵۲/۸ درصد نیز پسرانه بودند. میانگین سنی معلمان ۳۵/۵۶ سال و میانگین سابقه کاری آنها ۱۲/۰۹ سال بود.

جدول شماره ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

| متغیرها     | مؤلفه‌ها           | تعداد | میانگین | انحراف معیار |
|-------------|--------------------|-------|---------|--------------|
| مدیریت کلاس | غیر مداخله‌گرایانه | ۲۱۶   | ۱۵/۲۷   | ۳/۷۱         |
|             | تعامل‌گرایانه      | ۲۱۶   | ۱۵/۱۵   | ۳/۴۰         |
|             | مداخله‌گرایانه     | ۲۱۶   | ۲۰/۱۸   | ۴/۹۴         |
| جو مدرسه    |                    | ۲۱۶   | ۱۱۰/۴۴  | ۱۴/۶۵        |
| اهمال کاری  | ناکارآمدی          | ۲۱۶   | ۴۶/۴۰   | ۸/۶۹         |
|             | تشویش ذهنی         | ۲۱۶   | ۱۲/۰۳   | ۲/۷۴         |
|             | بیزاری از تکلیف    | ۲۱۶   | ۱۰/۶۹   | ۲/۵۹         |
|             | کل                 | ۲۱۶   | ۶۶/۱۶   | ۱۱/۸۵        |
|             |                    |       |         |              |

جدول شماره ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

| متغیرها                | ۱       | ۲       | ۳     | ۴     | ۵       | ۶       | ۷       | ۸ |
|------------------------|---------|---------|-------|-------|---------|---------|---------|---|
| جو مدرسه (۱)           | ۱       |         |       |       |         |         |         |   |
| غیر مداخله‌گرایانه (۲) | ۰/۱۷*   | ۱       |       |       |         |         |         |   |
| تعامل‌گرایانه (۳)      | ۰/۱۴*   | ۰/۲۶**  | ۱     |       |         |         |         |   |
| مداخله‌گرایانه (۴)     | ۰/۱۳    | -۰/۲۸** | ۰/۲۰* | ۱     |         |         |         |   |
| ناکارآمدی (۵)          | -۰/۳۱** | ۰/۰۱    | ۰/۰۰۷ | -۰/۰۹ | ۱       |         |         |   |
| تشویش ذهنی (۶)         | -۰/۲۱** | ۰/۰۹    | ۰/۱۱  | ۰/۰۲  | ۰/۵۷۶** | ۱       |         |   |
| بیزاری از تکلیف (۷)    | -۰/۱۶*  | ۰/۰۴    | ۰/۱۲  | ۰/۰۵  | ۰/۶۵۷** | ۰/۵۳۴** | ۱       |   |
| کل (۸)                 | -۰/۲۹** | ۰/۰۴    | ۰/۰۶  | -۰/۰۴ | ۰/۹۵۶** | **۰/۷۴۶ | **۰/۷۹۲ | ۱ |

\* P<0/05, \*\* P<0/01

در مرحله آخر برای تعیین میزان پیش بینی کنندگی اهمال کاری بر اساس متغیرهای جو مدرسه و شیوه مدیریت کلاس از رگرسیون استفاده شد که نتایج آن در زیر گزارش شده است.

جدول شماره ۳: خلاصه مدل رگرسیون

| Sig   | F     | خطای<br>معیار | مجذور رگرسیون<br>تعدیل شده | ضریب<br>تعیین | ضریب<br>همبستگی |
|-------|-------|---------------|----------------------------|---------------|-----------------|
| ۰,۰۰۱ | ۵,۸,۷ | ۱۱/۳۶         | ۰/۰۸                       | ۰/۱۰          | ۰/۳۱۵           |

همان‌طور که مشاهده می‌شود مقدار ضریب تعیین ۰/۱۰ می‌باشد. این مقدار نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی ضعیف بین نمرات اهمال کاری و نمرات چهار متغیر ادراک از جو مدرسه، شیوه غیرمداخله‌گرایانه، شیوه تعامل‌گرایانه و شیوه مداخله‌گرایانه می‌باشد و مقدار کمی از واریانس نمرات اهمال کاری توسط نمرات متغیرهای ادراک از جو مدرسه، شیوه غیرمداخله‌گرایانه، شیوه تعامل‌گرایانه و شیوه مداخله‌گرایانه تبیین می‌گردد.

جدول شماره ۸: جدول ضرایب رگرسیون چندگانه برای پیش‌بینی اهمال کاری بر اساس

جو مدرسه و مولفه‌های مدیریت کلاس

| Sig     | t     | ضرایب استاندارد نشده           |      | متغیرها                |
|---------|-------|--------------------------------|------|------------------------|
|         |       | ضرایب استاندارد شده<br>B (بتا) | Sd   |                        |
| ۰/۰۰۰۰۱ | ۱۱/۹۶ | -                              | ۷/۲۱ | عرض از مبدأ            |
| ۰/۰۰۰۰۱ | -۴/۶۶ | -۰/۳۱                          | ۰/۰۵ | جو مدرسه               |
| ۰/۳۴۵   | ۰/۹۵  | ۰/۰۷                           | ۰/۲۳ | شیوه غیرمداخله‌گرایانه |
| ۰/۲۳۲   | ۱/۲   | ۰/۰۸                           | ۰/۲۵ | شیوه تعامل‌گرایانه     |

|                     |       |      |       |      |      |
|---------------------|-------|------|-------|------|------|
| شیوه مداخله گرایانه | ۰/۰۰۶ | ۰/۱۷ | ۰/۰۰۳ | ۰/۰۴ | ۰/۹۷ |
|---------------------|-------|------|-------|------|------|

همان طور که در جدول ۸ مشاهده می شود، مقدار  $t$  عرض از مبدأ برابر با  $۱۱/۹۶$  می باشد که از لحاظ آماری معنادار است ( $P \leq ۰/۰۵$ ). همچنین مشاهده می شود که از طریق متغیر ادراک از جو مدرسه با مقدار ضریب استاندارد شده  $۰/۳۱ -$  و مقدار  $t$   $۴/۶۶ -$  می توان نمرات اهمال کاری را پیش بینی کرد ( $P \leq ۰/۰۵$ ). ولی متغیرهای شیوه غیرمداخله گرایانه با مقدار ضریب استاندارد شده  $۰/۰۷$  و مقدار  $t$   $۰/۹۵$ ، شیوه تعامل گرایانه با مقدار ضریب استاندارد شده  $۰/۰۸$  و مقدار  $t$   $۱/۲$  و شیوه مداخله گرایانه با مقدار ضریب استاندارد شده  $۰/۰۰۳$  و مقدار  $t$   $۰/۰۴$ ، قادر به پیش بینی نمرات اهمال کاری نمی باشند ( $P \geq ۰/۰۵$ ).

### بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش به بررسی رابطه‌ی شیوه‌های مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه با اهمال کاری معلمان پرداخته شد. در این پژوهش، تبیین یافته‌ها نشان می‌دهد که اهمال کاری معلمان و شیوه‌های مدیریت کلاس درس آن‌ها رابطه‌ی متقابل با هم ندارند و افزایش یا کاهش یکی از آن‌ها تأثیری در افزایش یا کاهش متغیر دیگر ندارد. به نظر می‌رسد اهمال کاری بیشتر تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و ذاتی و عوامل انگیزشی و هیجانی، باشد و ارتباط کمتری با شرایط بیرونی و ویژگی‌های اکتسابی و تغییرپذیر دارد؛ زیرا مدیریت کلاس درس دامنه‌ی گسترده‌ای از فعالیت‌ها و تعاملات را در بر می‌گیرد؛ یعنی علاوه بر آموزش، شامل کلیه‌ی تعاملات دانش‌آموزان با معلم و با یکدیگر، محیط فرهنگی، اجتماعی و روان شناختی کلاس نیز می‌شود. این پژوهش از یک سو با نظریه‌ی روان‌کاوی فروید که معتقد است اهمال کاری اساساً در نتیجه‌ی اضطراب به وجود می‌آید و همچنین نظریه‌ی شناختی که اساس اهمال کاری را باورهای غیرمنطقی می‌داند هم‌خوان و هم سو است؛ و از سوی دیگر با نظریه‌ی رفتارگرایان که اساس رفتار اهمال کارانه را محیط و تجربه‌های قبلی فرد می‌دانند، ناهم‌خوان است. پژوهش‌های تجربی متمرکز بر اهمال کاری نشان دادند که اهمال کاری یک مسئله‌ی انگیزشی است (سولومون و راثلوم، ۲۰۰۱).

نتایج به دست آمده از تحلیل آماری همچنین نشان داد که با احتمال  $۰/۹۹$  بین ادراک از جو مدرسه‌ی معلمان و اهمال کاری رابطه‌ی معکوس معنادار وجود دارد. همان طور که یافته‌ها نشان داد، هر سه زیرمقیاس ناکارآمدی، تشویش ذهنی و بی‌زاری از تکلیف دارای رابطه‌ی منفی معناداری با ادراک از جو مدرسه‌ی معلمان دارند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های کورکین و همکاران (۲۰۱۴)، استیل و فراری (۲۰۱۳)، جوان اقبال (۱۳۹۱) و فراهانی (۱۳۹۱) هم‌سو است.

در تشریح و تبیین یافته‌های به‌دست آمده این پژوهش می‌توان گفت که معلمان دارای ادراک از جو مدرسه‌ی بالای متوسط هستند. همچنین از دیدگاه معلمان، مدرسه جو مطلوب و «باز»ی را نشان می‌دهد. جو مدرسه عامل مهمی در ارتقای کیفیت آموزش و پرورش در مدرسه است. جو سالم و مطلوب می‌تواند بر رفتار حرفه‌ای معلمان اثر مثبت داشته باشد و از سهل‌انگاری و تعلل آنان جلوگیری به عمل آورد. کسانی که جو مدرسه را مورد مطالعه قرار داده‌اند، معتقدند که هر مدرسه‌ای، احساس خاصی در بیننده به وجود می‌آورد. جو باز و روابط باز معلمان با مدیر و با یک‌دیگر با کاهش اهمال کاری معلمان همراه است و جو بسته و روابط بسته منجر به افزایش اهمال کاری در آنان می‌شود. یافته‌ها بیان گر این می‌باشد که جو مدرسه‌ی ناسالم و بدون امنیت می‌تواند به‌راحتی بر میزان اهمال کاری معلمان تأثیر بگذارد.

رویکرد شناختی- اجتماعی در تبیین آموزش و یادگیری، بر باورها و ادراکات فرد از توانایی و عوامل محیطی، بافتی و زمینه‌ای تأکید دارد. هرچند برخی پژوهش‌ها علل اساسی اهمال کاری را ویژگی‌های شخصیتی و عوامل انگیزشی می‌دانند و اهمال کاری را به‌عنوان یک گرایش شخصیتی تغییرناپذیر تلقی کرده‌اند (فراری، جانسون و مک‌کون، ۱۹۹۵؛ اسکوتترگ، ۱۹۹۵)، ولی چندین مدل نظری اهمال کاری را به‌عنوان یک رفتار موقعیتی تلقی نموده‌اند (راثبلوم، ۱۹۹۰) و برخی پژوهش‌ها نیز تغییرپذیری موقعیتی را در اهمال کاری نشان داده‌اند (بلانت و پیچیل، ۱۹۹۸). بر این اساس فراهم نمودن شرایط مناسب برای ایجاد جو مطلوب در مدرسه می‌تواند منجر به ایجاد تغییرات اساسی در افراد نسبت به شغلشان شود و از اهمال کاری و تعلل معلمان جلوگیری به عمل آورد.

نتایج حاصل از تحلیل واریانس چندمتغیری نیز نشان داد که بین معلمان مرد و زن از لحاظ شیوه‌های مدیریت کلاس درس تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. به‌عبارت‌دیگر، شیوه‌های به‌کارگیری مدیریت کلاس درس معلمان مرد و زن در این پژوهش یکسان است. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های والرند (۱۹۹۶)، مارتین، بالدوین و ین (۱۹۹۹)، بخشایش (۱۳۹۲)، کتابیان (۱۳۹۱)، صمدی و همکاران (۱۳۸۷) و عالی و امین‌یزدی (۱۳۸۷) مبنی بر این‌که تفاوت معنی‌داری بین سبک مدیریت کلاس معلمان زن و مرد وجود ندارد، هم‌خوان است. از سوی دیگر با پژوهش‌های مارتین، ین و مایال (۲۰۰۷)، فرخ‌نژاد (۱۳۸۰)، حسینی‌زاده (۱۳۸۷) و رحیمی خلیل‌الهی، آیتی و عسگری (۱۳۹۱) مبنی بر این‌که بین شیوه‌های مدیریت کلاس مردان و زنان تفاوت وجود دارد، ناهم‌خوان بوده است. به نظر می‌رسد یکی از دلایل عدم تفاوت شیوه‌های مدیریت کلاس معلمان مرد و زن می‌تواند ناشی از شرایط اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی مساوی و به‌خصوص دریافت دوره‌های آموزشی یکسان باشد که با وجود تفاوت‌های شخصیتی زنان و مردان، آن‌ها را از لحاظ شیوه‌های مدیریت کلاس درس در یک رده قرار داده است.

در خصوص بررسی تفاوت معلمان مرد و زن از لحاظ ادراک از جو مدرسه، نتایج نشان داد که بین معلمان زن و مرد تفاوت معنی‌داری در سطح ۰/۰۵ وجود دارد و نمره‌ی ادراک از جو مدرسه‌ی معلمان زن نسبت به معلمان زن در این پژوهش بیشتر بوده است. همچنین مقدار اندازه‌ی اثر ۰/۰۸ نشان داد که ۸ درصد از ادراک از جو مدرسه‌ی معلمان به وسیله‌ی جنسیت تبیین شده است.

نتایج به دست آمده با مبانی نظری و با نتایج پژوهش‌های کریستینا بنتا (۲۰۱۳)، سیدا و سوینز (۲۰۱۲)، صادقی و فتحی (۱۳۸۱)، زارع، فیضی و محبوبی (۱۳۸۹) و امین‌بیدختی و پرورش (۱۳۸۷) مبنی بر معنی‌دار بودن تفاوت‌های بین دو جنس از لحاظ جو مدرسه هم‌سو است. از سوی دیگر نتایجی متناقض با پژوهش حاضر به دست آمد که در آن‌ها تفاوت معناداری بین دو جنس از لحاظ ادراک از جو مدرسه وجود ندارد. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش‌های کانگو (۱۳۸۱)، حیدری‌نژاد و مرادی‌پور (۱۳۹۰) و امیریان‌زاده (۱۳۸۴) مبنی بر اینکه بین جو مدارس دخترانه و پسرانه تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد، اشاره کرد. در تبیین یافته‌های این سؤال پژوهشی می‌توان گفت که نوع جنسیت می‌تواند به تفاوتی معنی‌دار در ادراک از جو مدرسه معلمان بینجامد؛ و این موضوع می‌تواند ناشی از تفاوت در نگرش و ویژگی‌های شخصیتی مردان و زنان باشد.

در این سؤال پژوهشی، تفاوت معلمان مرد و زن از لحاظ اهمال‌کاری نیز با استفاده از تحلیل واریانس چندمتغیری بررسی شد که نتایج نشان داد بین معلمان دو جنس از لحاظ اهمال‌کاری تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و این تفاوت بیشتر معلول تصادف است. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴)، راثبلوم، سولومون و موراکامی (۱۹۸۶) و ایفرت و فراری (۱۹۸۹)، احمدی (۱۳۹۰) و مطیعی و همکاران (۲۰۱۲) هم‌سو بوده است. از سوی دیگر با برخی پژوهش‌ها ناهم‌سو بوده است؛ از جمله پژوهش فراری (۱۹۹۵)، والرند (۱۹۹۶)، بلانت و پیچیل (۱۹۹۸)، نامیان و حسین‌چاری (۱۳۸۸)، تمدنی (۱۳۸۹)، مرتضایی (۱۳۹۰) و فاتحی، عبدخدایی و پورغلامی (۱۳۹۰) که در همه‌ی آن‌ها مردان در مقایسه با زنان دارای اهمال‌کاری بیشتری بوده‌اند.

با توجه به یافته‌های به دست آمده می‌توان گفت که معلمان مرد و زن از لحاظ اهمال‌کاری نسبت به یک دیگر تفاوت معنی‌داری ندارند. در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که بر طبق فراری، جانسن و مک‌کون (۱۹۹۵) تعلل در اکثر افراد شایع است و بسیار نادر هستند کسانی که دچار این مشکل نباشند. همچنین نوع جنسیت نمی‌تواند به تفاوتی معنی‌دار در نوع اهمال‌کاری بینجامد. به نظر می‌رسد تناقض در نتایج به دست آمده در زمینه تفاوت در میزان اهمال‌کاری مردان و زنان، تحت تأثیر عوامل دیگری چون فرهنگ، انتظارات و برداشت اطرافیان از نقش مرد بودن و زن بودن و ... می‌باشد، به طوری که بعضی رفتارها در برخی از فرهنگ‌ها رفتاری اهمال‌کارانه محسوب شده، ولی در فرهنگی دیگر رفتاری عادی تلقی می‌شود. از طرفی بالاتر بودن میزان اهمال‌کاری مردان نسبت به زنان را از این منظر می‌توان تبیین کرد که طبق گفته‌ی روان‌شناسان، زنان در انجام کارها به طور ذاتی برانگیخته می‌شوند و در مقایسه با مردان کمتر به شرایط بیرونی توجه دارند و در نتیجه مردان بیشتر از زنان اهمال‌کاری می‌کنند (والرند، ۱۹۹۶؛ به نقل از بالکیس و دورو، ۲۰۰۹). از دلایل دیگر این ناهم‌خوانی‌ها شاید تفاوت قلمرو تحقیق باشد و ممکن است که جو سازمانی مدارس در شهر دهدشت با سایر شهرها متفاوت باشد و یا شاید به خاطر تفاوت آزمودنی‌ها باشد که در تحقیق حاضر آزمودنی‌ها فقط دبیران دوره متوسطه هستند، ولی در پژوهش‌های فراری،

والرند و نامیان و حسین چاری، دانش‌آموزان مورد آزمون قرار گرفتند، یا به احتمال زیاد پرسش‌نامه‌های استفاده شده در این پژوهش‌ها با یک‌دیگر متفاوت است.

در بررسی توان پیش‌بینی کنندگی اهمال‌کاری معلمان توسط ادراک از جو مدرسه‌ی آن‌ها یافته‌ها نشان داد که ضریب رگرسیون برابر  $0/31-$  و از لحاظ آماری معنی‌دار است. پس می‌توان گفت که می‌توان اهمال‌کاری معلمان را از روی ادراک آنان از جو مدرسه پیش‌بینی کرد. منفی بودن ضریب رگرسیون نشان‌دهنده‌ی آن است که بالا بودن نمرات ادراک معلمان از جو مدرسه منجر به نمرات پایین اهمال‌کاری آنان خواهد شد و پایین بودن نمرات ادراک از جو مدرسه، اهمال‌کاری بالا را به همراه دارد. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش کورکین و همکاران (۲۰۱۴) مبنی بر این که جو کلاس و مدرسه می‌تواند اهمال‌کاری را به صورت منفی پیش‌بینی کند، هم‌خوان است. چنان‌چه استیل (۲۰۰۷) نیز در نتایج پژوهش خود مطرح کرده است، بیزاری از کار و تأخیر در کار دو مورد از پیش‌بینی‌کننده‌های اهمال‌کاری هستند. بر اساس نتایج پژوهش کجباف (۱۳۸۴) کارکنانی که فرصت‌های مناسب و مطلوب اندکی برای پیشرفت و ترقی دریافت می‌کنند، نسبت به کار و سازمان خود نگرش منفی دارند و چالش‌هایی را در کار به وجود می‌آورند که این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش حاضر در این خصوص هم‌خوانی دارند. ادوانس بلس که در مطالعات خود همکاران را به عنوان مهم‌ترین عامل اهمال‌کاری در محیط کار معرفی می‌کند و لونرگان (۱۹۹۸) نیز که به نقش همکاران در کاهش اهمال‌ورزی اشاره دارد، یافته‌هایشان مؤید این یافته پژوهش حاضر است که بین اهمال‌کاری کارکنان و ویژگی‌های همکاران رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد. بر این اساس می‌توان اظهار داشت که اگر کارکنان با همکارانی پویا و کارا معاشرت داشته باشند (جو سازمانی باز)، احتمالاً کارآیی بیشتری خواهند داشت و اهمال‌کاری کاهش می‌یابد (خسروی، ۱۳۸۸). معادله رگرسیونی برای برآورد متغیر اهمال‌کاری به شرح زیر است:

$$\text{ادراک از جو مدرسه} = ۸۶/۲۶ + (-۰/۲۶) = \text{اهمال‌کاری}$$

محدودیت‌های روش‌شناسی و نظری مطالعه حاضر شامل محدود بودن جامعه‌ی مورد مطالعه، سوگیری پاسخ‌ها، حساسیت آزمودنی‌ها به پرسش‌ها و روش پژوهشی بوده است.

پژوهش حاضر پیشنهادهای زیر را برای پژوهشگرانی که این مسیر را دنبال می‌نمایند در بر دارد: ۱. در پژوهش‌های بعدی از طرح‌های تجربی و علی-مقایسه‌ای نیز استفاده شود. ۲. انجام پژوهش در معلمان سایر مقاطع تحصیلی و همچنین در نمونه‌های وسیع‌تر جهت تبیین و تفسیر مستحکم‌تر رابطه‌ی بین متغیرها و تعمیم یافته‌ها ضروری است. ۳. به لحاظ معنی‌دار بودن رابطه‌ی جو مدرسه با اهمال‌کاری معلمان پیشنهاد می‌شود رابطه‌ی این متغیرها در دانش‌آموزان نیز مورد بررسی قرار گیرد. ۴. پیشنهاد می‌شود رابطه‌ی اهمال‌کاری با خصیصه‌های شخصیتی و متغیرهای انگیزشی معلمان از قبیل جهت‌گیری هدف، عزت نفس و خودپنداره نیز مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد.



با توجه به این‌که اهمال‌کاری معلمان یکی از مهم‌ترین موانع هم برای پیشرفت معلمان و هم برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است و از طرفی میزان شیوع آن بالاست، به دست اندرکاران نظام آموزشی کشور، مدارس و رسانه‌های جمعی پیشنهاد می‌شود با برگزاری کلاس‌های آموزشی راه‌کارها و مهارت‌های مقابله با اهمال‌کاری را به معلمان آموزش دهند. نظر به این‌که یافته‌های پژوهشی نشان داد که جو مدرسه نقش تعیین‌کننده در پیش‌بینی افزایش و یا کاهش اهمال‌کاری معلمان داشته‌اند، لذا پیشنهاد می‌شود در خصوص تغییر نوع جو حاکم بر مدرسه از حالت منفی و بسته به جوی مثبت و باز و وجود نگرشی مثبت در معلمان، تدابیر آموزشی و مدیریتی توسط مدیران مدارس و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش اتخاذ شود. همچنین با عنایت به اهمیت مدیریت کلاس درس و تأثیر آن بر کیفیت آموزش و یادگیری، برخورداری از مهارت‌های مدیریت اثربخش کلاس درس به عنوان یک پیش‌نیاز و ملاک ضروری در گزینش و ارزشیابی معلمان در نظر گرفته شود. بررسی‌های تجربی پژوهش حاضر در ارتباط با شیوه‌های مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه با اهمال‌کاری معلمان بیان‌گر این موضوع است برای این‌که از اهمال‌کاری معلمان جلوگیری شود لازم است افرادی که در رأس هرم آموزش و پرورش فعالیت می‌کنند با جنبه‌های علمی و مهارتی حرفه معلمی که بیشتر به مهارت مدیریت کلاس اشاره دارد و با محیط و جو مدرسه به عنوان عاملی اثربخش در عملکرد معلمان آشنایی پیدا کنند و از این طریق بتوانند در امر آموزش و دستیابی به اهداف آن برنامه‌ریزی‌های لازم را انجام دهند. همچنین از آن‌جا که نتایج از رابطه‌ی مثبت دو شیوه‌ی مدیریت کلاسی غیر مداخله‌گرا و تعامل‌گرای معلمان با جو مدرسه حمایت می‌کند، پیشنهاد می‌شود این دو شیوه به‌عنوان شیوه‌های مؤثرتر نسبت به شیوه‌ی مداخله‌گرا در میان معلمان ترویج و از طریق آموزش‌های ضمن خدمت به آنان آموزش داده شود.

## منابع و مآخذ

- احمدی، زینب (۱۳۹۰)، نقش جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزشی در تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم آذربایجان*.
- اسدزاده، حسن (۱۳۹۶)، پیش‌بینی عملکرد درسی دانشجویان بر اساس سبک‌های شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی، راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی، دوره ۱۱، شماره ۱.
- الیس، آلبرت، جیمز، ویلیام (۱۳۷۵)، *روان‌شناسی اهمال‌کاری*. ترجمه محمدعلی فرجاد، تهران: مؤسسه امید.
- امیریان‌زاده، مژگان (۱۳۷۶)، بررسی رابطه‌ی بین جو سازمانی و رضایت شغلی نواحی چهارگانه‌ی شیراز، *دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، ۷ و ۸، ۱۱۴-۱۰۱.
- امین بیدختی، علی اکبر، پرورش، پروانه (۱۳۸۷)، بررسی رابطه‌ی جو سازمانی با سبک مدیریت و آثار آن بر معلمان مدارس ابتدایی، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز*.
- بخشایش، علی‌رضا (۱۳۹۲)، رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با ویژگی‌های شخصیتی معلمان مدارس ابتدایی شهر یزد، *فصل‌نامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴، ۳، ۱۹۸-۱۸۵.
- تاہر، تی، روبرت (۱۳۸۷). *الفبای مدیریت کلاس درس: راهبردهایی برای آموزش اثربخش*، ترجمه‌ی محمدرضا سرکارآرانی، تهران: مدرسه.

- تمدنی، مجتبی (۱۳۸۹). اهمال کاری در دانشجویان، روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایران، ۶، ۲۴.
- تمنای فر، محمدرضا و قاسمی، المیرا (۱۳۹۶). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان، دو فصلنامه رهبردهای شناختی در یادگیری، سال ۵، شماره ۸.
- جوان اقبال، حسن‌علی (۱۳۹۱). ارتباط بین جو و تحلیل‌رفتگی شغلی معلمان تربیت‌بدنی مدارس شهر بجنورد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور/استان تهران.
- حسینی‌زاده، مریم (۱۳۷۸). بررسی شیوه‌های مدیریت کلاس‌های مدارس متوسطه شهرستان رفسنجان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز.
- حیدری‌نژاد، صدیقه، مرادی‌پور، مهدی (۱۳۹۰). رابطه‌ی دل‌بستگی شغلی دبیران تربیت‌بدنی با جو سازمانی مدارس متوسطه شهر اهواز، مجله‌ی مدیریت ورزشی، ۸، ۲۱-۵.
- راگ، ادوارد کنراد (۱۳۸۲). مدیریت کلاس در دبستان. ترجمه علی‌رضا کیامنش و کامران گنجی، تهران: رشد.
- رحیمی خلیل‌اللهی، شهلا، عسگری، علی، آیتی، محسن (۱۳۹۱). رابطه خودارزیابی مرکزی و جنسیت معلم با مدیریت کلاس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه بیرجند.
- زارع، حسین، فیضی، آوات، محبوبی، طاهر (۱۳۸۹). بررسی رابطه جو سازمانی با استرس شغلی و خلاقیت کارکنان (مرد و زن) اداری آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی، تحقیقات علوم رفتاری، ۸، ۲.
- صادقی، عباس، فتحی، بهمن (۱۳۸۱). بررسی رابطه‌ی جو سازمانی و رضایت شغلی معلمان در شهرستان ماسال در استان گیلان. پژوهش‌نامه‌ی علوم انسانی و اجتماعی، ۲، ۵.
- صمدی، پروین، رجائی‌پور، سعید، آقا حسینی، تقی، قلاوندی، حسن (۱۳۸۷). تبیین جو یادگیری اثربخش بر اساس مؤلفه‌های مدیریت کلاس درس در مدارس راهنمایی شهر ارومیه، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴، ۱ و ۲.
- عالی، آمنه، امین‌یزدی، امیر (۱۳۸۷). بررسی تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان، مجله مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، ۹، ۱.
- علاقه بند، علی (۱۳۷۴). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی، نشر روان، تهران.
- فرخ‌نژاد، نصراله (۱۳۸۰). بررسی عوامل مؤثر در مدیریت اثربخش کلاس از دیدگاه دبیران مقطع متوسطه شهرستان بوشهر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
- مرتضایی، زینب (۱۳۹۰). بررسی شیوع اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فردوسی و رابطه آن با میزان آشنایی با راهبردهای یادگیری و مهارت‌های حل مسأله، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.
- مشتاقی، سعید، مویدفر، همام (۱۳۹۶). نقش مولفه‌های سرمایه روانشناختی (امید، خوش بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان، دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵، ۸.
- نامیان، سارا (۱۳۸۸). پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس هسته‌ی کنترل و باورهای مذهبی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
- هاشمی، لادن (۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی علی کمال‌گرایی و اهمال کاری تحصیلی با واسطه‌گری خودتنظیمی انگیزشی، شناختی و فراشناختی، پایان‌نامه دکتری دانشگاه شیراز.
- هوی، وین ک، میسکل، سیسیل. ج (۱۳۸۲). تئوری، تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی، ترجمه‌ی میر محمد سید عباس زاده، ارومیه: انتشارات دانشگاه ارومیه.

- Balkis, Murat., & Duru, Erdinç. (2009). Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among Pre-Service Teachers, And Its Relationship with Demographics and Individual Preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1):18-32.
- Bentea, Cristina-Corina. (2012). Investigation of the organizational school climate and attitudes towards change: A study on a sample of in-service Romanian. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 76, 100 – 104.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian Psychologist*, 23, 207-217.
- Ng, Betsy (2018) "Exploring Procrastination and Self-Regulated Learning Through Motivational Beliefs," *Journal of Research Initiatives: Vol. 3: No. 3, Article 11.*
- Blunt, A., & Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: State orientation, procrastination and proneness to boredom. *Personality & Individual Differences*, 24 (6), 837-846.
- Ceyda, Gunes., Sevinc, Peker. (2012). Determination of high school's organizational climate. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2947 – 2950.
- Chu, A. C, & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145, Pp, 245-264.
- Corkin, Danya M., Yu, Shirley L., Wolters, Christopher A & Wiesner, Margit. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences* 32, 294–303.
- Day. V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120-134.
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.
- Djigic, Gordana., Stojiljkovic, Snezana. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school.
- Effert, B., & Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 151-156.
- Ellis, A., & Knaus, W.J. (1979). *Overcoming procrastination or how to think and act rationally in spite of life inevitable hassles*. New York: Institute for Rational Living.
- Ellis, A., & Knaus, W.J. (2002). *Overcoming procrastination* (Rev. Ed). New York: New American Library.
- Farran, B. (2004). *Predictors of academic procrastination in college students. Unpublished doctoral dissertation*, Fordham University, New York.
- Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25, 245-261.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on "working best under pressure. *European Journal of Personality*, 15, 391-406.
- Ferrari, J. R., Jonson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.

- Ferrari, J. R., O'Callahan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.
- Ferrari, J. R., Parker, J. T., & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs type, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 594-602.
- Gordon, C. M. H., & Dembob, D. (2006). Do teachers own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology? *Teaching and Teacher Education*, 78, 390-411.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324.
- Hill, M., Hill, D., Chabot, A., & Barrall, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Personnel Journal*, 12, 256-262.
- Kim, NW & Srivastava, RK. (1998). Managing intra organizational diffusion of technological innovations. *Academy of management journal*, 21, 21-193.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15 (5), 153-166.
- Lay, C. H., & Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21, 61-67.
- Lay, C.H., & Schouwenburg, H.C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647-662.
- Lin, H. (2018). The Effect of Inclusive Leadership on Employees' Procrastination. *Psychology*, 9, 714-727.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. (2007). The Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory-Revised and Revisited: A Continuation of Construct Validation. *Journal of Classroom Interaction*, 42(2), 11e20.
- Martin, N.K. & Baldwin, B. (1998). *Classroom management teaching. Class size and graduate study*, EREC Identifier: ED 420671.
- Martin, N.K., Yin, Z. & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitude and beliefs on classroom management control inventory. *Journal of classroom interaction*, 33(2), 6-15.
- Milgram, N. A. (1991). *Procrastination. Encyclopedia of Human Biology*, 6, (New York, Academic Press) pp. 149-155.
- Mitchell, Mary. M & Bradshaw, Catherin P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599-610.
- Mohsin, Falak Zehra., Ayub, Nadia. (2014). The relationship between procrastination, delay of gratification, and job satisfaction among high school teachers. *Japanese Psychological Research*, Volume 56, No. 3, Pp, 224-234
- Motie, Hoora., Heidari, Mahmood., & Sadeghi, Mansooreh Alsadat. (2012). Predicting Academic Procrastination during Self-Regulated Learning in Iranian first Grade High School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2299 – 2308.

- Nguyen, Brenda., Steel, Piers & Ferrari, Joseph. R. (2012). Procrastination's Impact in the Workplace and the Workplace's Impact on Procrastination. *International Journal of Selection & Assessment*, 21, 4, 388- 399.
- Öksüz, Yücel., Güven, Elif. (2014). The relationship between psychological resilience and procrastination levels of teacher candidates. *Social and Behavioral Sciences* 116 Pp 3189 – 3193.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 103- 109.
- Owens, R.G. (1986). *Organizational behavior in education*. Englewood cliffs, Newjersey; Prentice Hall, Inc Third edition.
- Pala, Aynur., Akyildiz, Murat., & Bagci, Can. (2011). Academic Procrastination Behavior of Pre-service teachers of Bayar University. International Conference on Education and Educational Psychology. *Social and Behavioral Sciences* 29 Pp 1418 – 1425.
- Potts, T. J. (1987). *Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures*.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences, between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 4, 387–394.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135, 607–619.
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2016). *Procrastination, Health, and Well-Being*. Cambridge, MA: Academic Press.
- Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive - Behavioral correlates. *Journal counseling Psychological*, 31,503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A Meta analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 1, 65-81.
- Steel, Piers & Ferrari, Joseph. (2013). Sex, Education and Procrastination: An Epidemiological Study of Procrastinators' Characteristics from a Global Sample. *European Journal of Personality*, Eur. J. Pers. 27: 51–58 (2013)
- Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health. *Psychological Bulletin*, 8, 454–458.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers* (2nd ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Yaakub, N. F. (2000). *Procrastination among students in institutes of Higher learning: challenges for K - Economy*. Retrieved August 15, 2010, from <http://www.mahdzan.com>.