نقش جو مدرسه و شیوه‌های مدیریت کلاسی در پیش‌بینی اهمال‌کاری معلمان

جواد پورکریمی[۱] وکیل آژیده[۲] آیت قدوسی‌نژاد[۳]

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 پیش بینی اهمال کاری معلمان می‌باشد. این پژوهش به جهت هدف کاربردی و به جهت نحوه گردآوری داده ها از نوع تو صیفی 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 جوسازمانی هالپین و کرافت(۱۹۶۳) و مقیاس اهمال‌کاری سازمانی صفاری‌نیا و امیرخانی(۱۳۹۰) بودند. یافته ها نشان داد که بین شیوه‌های مدیریت کلاس درس و اهمال‌کاری معلمان رابطه معنی‌داری وجود ندارد(۰,۰۶، ۰,۰۴ – ،r=۰/۰۶)، بین جو مدرسه و اهمال‌کاری معلمان همبستگی منفی و معنی‌داری وجود دارد(r= −۰/۲۹،p<۰.۰۱)، جو مدرسه نیز در پیش بینی اهمال‌کاری معلمان نقش موثری را ایفا می‌نماید و ضریب بتای منفی و معناداری دارد(β = −۰/۳۱، p<۰.۰۰۱). بر اساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که اهمال‌کاری معلمان را می توان 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 اهمال‌کاری آنان خواهد شد و پایین بودن نمرات ادراک از جو مدرسه، اهمال‌کاری بالا را به همراه دارد.

واژه‌های کلیدی: شیوه‌های مدیریت کلاس درس، جو مدرسه، اهمال‌کاری

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. اهمال‌کاری[۴] در انجام به‌موقع کارها تخطی مستقیم از

۱ استادیار دانشگاه تهران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

۲ کارشناسی ارشد وزارت آموزش و پرورش کهگلویه و بویراحمد

۳ کارشناسی ارشد وزارت آموزش و پرورش کهگلویه و بویراحمد

4. Procrastination

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

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 اهمال‌کاری 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[1] ۱۳۷۵). یاکوب[2](۲۰۰۰) اهمال‌کاری را به‌عنوان اجتناب از انجام یک کار که باید به اتمام برسد می‌داند. پژوهش‌های آماری مختلف نشان داده‌اند که میزان شیوع اهمال‌کاری بالاست(سولومون[3]و راثبلوم[4]،۱۹۸۴؛ الیس و ناس[5]،۱۹۷۷). اهمال‌کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن تظاهرات گوناگونی دارد که شامل اهمال‌کاری تحصیلی (هیل، هیل، چابوت و بارال[6]،۱۹۸۷) و اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری (ایفرت و فراری[7]،۱۹۸۹)، اهمال‌کاری روان‌رنجورانه (الیس و ناس،۱۹۷۹)، اهمال‌کاری وسواس‌گونه (فراری، ۱۹۹۱) و اهمال‌کاری شغلی و به‌طور خاص اهمال‌کاری معلم را نیز شامل می‌شود.

اهمال‌کاری 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 اهمال‌کاری به آن توجه داشت، این است که فرد در مسیر اهمال‌کاری احساس ناراحتی و پریشانی می‌کند (لی و اسکوئنبرگ[8]،۱۹۹۳؛ سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴). اهمال کاری را به عنوان یک خصیصه شخصیتی و عادتی، می توان هم معلول و هم علت در نظر گرفت (اسدزاده، ۱۳۹۶). هنگامی که ما از اهمال کاری بحث می کنیم لازم است که آن را از طریق انگیزش درونی مورد بررسی قرار دهیم. بر اساس نظریه خود تصمیم گیری، فرد سه نیاز اساسی دارد: صلاحیت، خود کنترلی و مرتبط بودن موضوع(هان لین[9]،۲۰۱۸).

پژوهش‌های آماری مختلفی در زمینه میزان شیوع اهمال‌کاری گزارش کرده‌اند. به‌عنوان مثال، نتایج بررسی پاتس[10](۱۹۸۲) نشان می‌دهد که تقریباً ۷۵ درصد افراد خودشان را اهمال‌کار می‌دانند. مطالعات ناس (۲۰۰۰) حدود ۹۰ درصد و اونوگبازی[11] (۲۰۰۰) حدود ۹۵ درصد میزان اهمال‌کاری را برآورد کردند. هم‌چنین پژوهش‌های دیگری در همین خصوص نشان دادند که تقریباً ۵۰ درصد افراد به‌طور پیوسته و شدید اهمال‌کاری می‌کنند (سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴؛ هیکوک[12]،۱۹۹۳؛ دی، منسینک و آ سالیوان[13]،۲۰۰۱). از جمله عواملی که با اهمال‌کاری 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 3

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

۱۹۸۶)، اضطراب (سولومون و راث‌بلوم، 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.

اهمال‌کاری عبارت است از به تأخیر انداختن عامدانه عملی که فرد، علی‌رغم آگاهی از پیامدهای منفی آن قصد انجام آن را دارد (استیل[1]، ۲۰۰۷) و غالباً منجر به ناخشنودی از عملکرد می‌شود (فراری[2]، کالاقان[3] و نیوبگین[4]). اهمال کاری افراد زیادی را تحت تاثیر قرار داده و از مشکلات گریبان گیری است که تقریبا همیشه بر بهروری و بهزیستی افراد اثر سوء دارد(مشتاقی و مویدفر، ۱۳۹۶). اهمال‌کاری، 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[5]، ۲۰۰۵؛ فراری، ۱۹۹۳). اهمال‌کاری 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[6]، ۱۹۷۶). تأکید این پژوهش بر فرم اصلی و منفی اهمال‌کاری است.

از آن‌جایی که شیوع اهمال‌کاری در بین افراد بسیار فراوان است و روند رو به رشد آن بسیار گسترده می‌باشد، مطالعه‌ی اهمال‌کاری می‌تواند با شناسایی عوامل زمینه‌ساز و راه‌های پیش‌گیری و درمان آن به بشر کمک زیادی کند. باوجود پیامدهای اهمال‌کاری، 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 اهمال‌کاری 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 اهمال‌کاری است که به‌نوبه‌ی خود مبحثی نوظهور است. از سوی دیگر از آن‌جا که آموزش‌وپرورش 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 آموزش‌وپرورش 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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

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؛ ازاین‌رو درک هنر کنار آمدن با دانش‌آموزان و مدیریت کلاسی آنان ضروری است (تابر، ۱۳۸۷).

اهمال‌کاری 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 اسکوئنبرگ، ۱۹۹۳؛ لی و سیلورمن، ۱۹۹۶؛ سنکال، کوئستنر و والراند[1] ۱۹۹۵؛ سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴؛ لی و اسکوئنبرگ، 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، تاثیر عامل بیرونی بر روی اهمال کاری بحث برانگیز است. به عبارت دیگر، پژوهشگران به این نتیجه رسیده اند که محیط کار آرام ممکن است اهمال کاری را کاهش دهد(سیرویس و پیشیل[2]،۲۰۱۶).

در زمینه‌ی علل اهمال‌کاری بارکاوین (۱۹۷۷)، ذکر می‌کند که افرادی که با اهمال‌کاری مشکل جدی دارند، عموماً تمایل دارند مشکلاتشان را به جریانات شخصیتی مانند تنبلی، بی‌نظمی و یا درک نکردن این‌که زمانشان را سازمان دهند اسناد دهند. پژوهش‌های تجربی (راثبلوم، ۲۰۰۰؛ سولومون و راثبلوم، ۲۰۰۱)، نشان داده‌اند که اهمال‌کاری یک مسئله‌ی انگیزشی است که بیشتر شامل زمان کمتر جهت انجام دادن فعالیت‌ها و با ویژگی تنبل می‌شود. سولومون و راثبلوم (۱۹۹۸) نشان داده‌اند که اگرچه افراد دلایل بسیار متفاوتی را برای اهمال‌کاری 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 این‌که 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).

1. Senecal, Koestner & Vallerand
2 Sirois & Pychyl

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

از نظر راگ[1] مدیریت کلاس درس شامل کارکردهای سازمانی می‌باشد که معلمان را ملزم به اجرای وظایف طرح‌ریزی، سازمان‌دهی، هماهنگی، هدایت، کنترل ارتباط، کلاس‌داری و پژوهش می‌کند (راگ، ۲۰۰۱). گوردون[2] و همکاران (۲۰۰۷) مدیریت کلاس درس را این‌گونه تعریف می‌کنند: هنر به‌کار بردن دانش تخصصی و بهره‌گیری از مهارت‌های کلاس‌داری در مدیریت دانش‌آموزان به سوی اهداف مطلوب و مورد نیاز دانش‌آموزان و جامعه. سبک مدیریت کلاس عبارت است از کلیه‌ی تلاش‌های معلم برای سرپرستی فعالیت‌های کلاس که شامل تعاملات اجتماعی، رفتار دانش‌آموزان 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، جنبه‌های مدیریت کلاس را در سه بعد سازمان‌دهی کرده‌اند: ۱. مدیریت آموزش[3]. مدیریت افراد[4]. مدیریت رفتار[5]

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

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

۲. نظریه‌ی مداخله‌گرا: بر اساس فرض اصلی این رویکرد؛ محیط بیرونی، رشد را شکل می‌دهد و دانش‌آموز بر مبنای شرایط محیطی تکامل می‌یابد. معلم بخشی از شرایط محیطی تلقی می‌شود و وظیفه‌اش اداره‌ی محیط با استفاده از اصول شرطی‌سازی و تغییر دادن رفتار دانش‌آموز است (تابر، ۱۳۸۷). از معروف‌ترین نظریه‌های مبتنی بر رویکرد مداخله‌گرایان، تئوری «انضباط جرأت‌ورزانه»[6] لی کانتر[7] و تئوری «انضباط مثبت»[8] فردریک جونز[9] (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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

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[1] و دریکرز[2] توسعه داده‌اند. نظریه انضباط قضاوتی[3] گودرکول[4] (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[5] آلبرت[6] (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[7] 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. به‌طورکلی در زمینه‌ی تعیین جوّ و فضای سازمانی خصوصاً در محیط‌های آموزشی، الگوهایی چون مدل سنجش جوّ سازمانی مدرسه هالپین و کرافت[8] (۱۹۶۳) که جهت توصیف جوّ 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 جوّ 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.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

کرت لوین[1] 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،[2] ۱۹۸۶). پورتر[3] و همکاران جو را طرز و شیوه‌ی عمل سازمان‌ها درک کرده‌اند؛ به‌ویژه آن‌را کیفیت و سبک روابط بین‌فردی کارکنان سازمان می‌دانند (کیم و سریواستاوا،[4] ۱۹۹۸). هالپین و کرافت[5] (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،[6] ۱۹۸۲)، اضطراب (سولومون و راث‌بلوم، ۱۹۸۴)، عزت نفس (ایفرت و فراری، ۱۹۸۹)، خودکارآمدی (الیس، ۱۹۸۹؛ میلگرام، ۲۰۰۳) و ترس از شکست (فارن، ۲۰۰۴؛ سادلر و بولی،[7] ۱۹۹۹) اشاره کرد (نقل از نامیان، ۱۳۸۸). نگوین، استیل و فراری[8] (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 پیش‌بینی کننده‌های قوی و منسجمی برای اهمال‌کاری بودند. ولی متغیرهای روان‌رنجورخویی، تمرد و هیجان‌خواهی رابطه ضعیفی با اهمال‌کاری داشتند. نتایج پژوهش کورکین و همکاران (۲۰۱۴) مبنی بر این‌که 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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

لذا از دیدگاه متخصصان تربیتی فهم این نکته که چه چیزی باعث کاهش اهمال‌کاری می‌گردد بسیار حائز اهمیت است. تحقیقات زیادی ارتباط اهمال‌کاری را با ویژگی‌های شخصیتی همچون نگرش به یادگیری (میجلی، آرن کومار و عردن[1]،۱۹۹۶) سبک‌های اسناد (براونلو و ریسنگر[2]،۲۰۰۰)، میزان اضطراب (هایکوک و مک کارتی و اسکای[3]،۱۹۹۸) منبع کنترل و کمال گرایی (آنوبگبوزی[4]،۲۰۰۰)، خود–کارآمدی (والترز،۲۰۰۳)، عزت نفس (بک، کونز و میلگریم[5]،۲۰۰۰)، مورد تائید 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 اهمال‌کاری آنان رابطه مثبت و قوی‌ای وجود دارد. نتایج پژوهش بتسی انگ[6](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 وآلاکوس (۲۰۱۴) به این نتیجه رسیدند که اهمال‌کاری، فرسودگی شغلی و ناامیدی دارای رابطه منفی معناداری با رضایت شغلی هستند. ازنظر یازیسای و بلوت (۲۰۱۵) نیز بین اهمال‌کاری معلمان با ویژگی‌های کمال گرایانه شخصیتی آنان ارتباط معناداری وجود دارد. همچنین یافته‌های محسن و ایوب (۲۰۱۴) نشان می‌دهد که هر اندازه معلمان اهمال‌کاری 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[7] یو، ولتر و ویزنر (۲۰۱۴)، استیل و فراری (۲۰۱۳)، جیجیک و استوجیل کویچ[8](۲۰۱۱) و میچل و برادشاو[9](۲۰۱۳) اشاره کرد. نتایج پژوهش کورکین و همکاران (۲۰۱۴) نشان داد که بین جو مدرسه و کلاس با اهمال‌کاری همبستگی منفی وجود دارد. تمنایی فر و قاسمی (۱۳۹۶) در پژوهش خود به عنوان تبیین اهمالکاری تحصیلی بر اساس ضفات 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 اهمال‌کاری و محیط کار را نشان داد. در زمینه رابطه بین مدیریت کلاس درس و جو مدرسه نیز نتایج پژوهش جیگیک و استوجیل کوویچ (۲۰۱۱) نشان داد که ادراک معلمان از جو مدرسه با شیوه مدیریت کلاس تعامل‌گرایانه رابطه مثبت و با شیوه مداخله گرایانه 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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

از آن‌جایی که شیوع اهمال‌کاری در بین افراد بسیار فراوان است و روند رو به رشد آن بسیار گسترده می‌باشد، مطالعه‌ی اهمال‌کاری می‌تواند با شناسایی عوامل زمینه‌ساز و راه‌های پیش‌گیری و درمان آن به بشر کمک زیادی کند. با وجود پیامدهای اهمال‌کاری، 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 اهمال‌کاری و عوامل زمینه‌ساز 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 زیان‌های برخواسته از شیوع این رفتار در بین افراد گروه‌های مختلف مهم و قابل ملاحظه است و همین امر ضرورت جلوگیری از چنین رفتاری را نمایان می‌سازد.

از سوی دیگر، کیفیت کار بستگی زیادی به ادراک معلم از جو مدرسه و شیوه مدیریتی وی دارد و به نظر می‌رسد این تفاوت در کیفیت کار ناشی از تفاوت در جنسیت و همچنین سابقه تدریس باشد، مطالعه و شناخت در این زمینه می‌تواند کمک زیادی به برنامه‌ریزان آموزشی کند. اهمیت علمی این پژوهش زمانی برجسته می‌شود که طبق جست‌وجوهای انجام‌یافته، حداقل در داخل کشور، هیچ پژوهشی به‌طور مستقیم به بررسی رابطه‌ی شیوه‌های مدیریت کلاس و ادراک از جو مدرسه با اهمال‌کاری نپرداخته است و پژوهش حاضر می‌تواند علاوه بر افزایش دانش موجود در این زمینه، در نوع خود افق جدیدی را پیش‌روی معلمان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت قرار دهد و برخورد کارشناسانه می‌تواند گامی در جهت حل مسأله‌های آموزشی یادگیرندگان در سطوح مختلف آموزشی باشد. همه‌ی این اظهارنظرها تأکیدی بر ضرورت کنکاش پیرامون نقش شیوه‌های مدیریتی و ادراک از جو مدرسه در پیش‌بینی اهمال‌کاری است و روشن شدن این روابط می‌تواند به درک درست‌تری از این دو بینجامد. به این منظور با توجه با مبانی نظری و پژوهش‌های پیشین، پژوهش حاضر به بررسی رابطه‌ی شیوه‌های مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه با اهمال‌کاری معلمان می‌پردازد.

روش شناسی

روش پژوهش به جهت هدف کاربردی و بر حسب نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی بوده که از روش همبستگی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه‌ی معلمان دبیرستانی شهرستان دهدشت تشکیل می‌دهند که تعداد آن‌ها ۵۰۰ نفر بودند که تعداد ۲۱۶ نفر با توجه به جدول جر سی و مورگان و با ا ستفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای به صورت ت صادفی انتخاب شدند. روایی ابزار از نوع محتوایی و پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد سنجش قرار گرفت. ضریب بدست آمده برای ابزار اهمال‌کاری برابر ۰/۹۰، شیوه‌های مدیریت کلاس درس(غیرمداخله‌گرایانه ۰/۷۳، مداخله‌گرایانه ۰/۸۱ و تعامل‌گرایانه ۰/۶۴) و جو مدرسه ۰/۸۰ به دست آمد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

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 گزینه ای بر اساس مقیاس لیکرت می‌باشد. شاخص‌های جو سازمانی مدرسه شامل فاکتورهای صمیمیت، روحیه گروهی، ممانعت، عدم جوشش، تأکید بر تولید، کناره جویی، 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، ۲۸،۳۰،۳۲، ۳۸، ۴۰ و ۴۱ به‌صورت 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 دشمن زیاری (۱۳۷۴) در ایران هنجاریابی شده و در پژوهش‌های متعددی استفاده شده است، در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس با اسنفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۰ به دست آمده است.

یافته‌ها

یافته‌ها نشان داد که ۶۳/۴ در صد افراد مورد مطالعه را مردان و ۳۶/۶ در صدرا زنان تشکیل می‌دهند. همچنین ۱/۹ در صد دارای مدرک تحصیلی دیپلم، ۶/۹ در صد فوق دیپلم، ۷۰/۴ در صد لیسانس و ۲۰/۸ در صد 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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

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
اهمال‌کاری	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							
مدیریت کلاس	**غیر مداخله‌گرایانه(۲)**	۰/۱۷*	۱						
	تعامل‌گرایانه(۳)	۰/۱۴*	۰/۲۶**	۱					
	مداخله‌گرایانه(۴)	۰/۱۳	-۰/۲۸**	۰/۲۰*	۱				
اهمال‌کاری	**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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

* 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 شماره۳: خلاصه مدل رگرسیون

ضریب همبستگی	ضریب تعیین	مجذور رگرسیون تعدیل‌شده	خطای معیار	F	Sig
۰/۳۱۵	۰/۱۰	۰/۰۸	۱۱/۳۶	۵,۸,۷	۰,۰۰۱

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 اهمال‌کاری 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 اهمال‌کاری بر اساس

جو مدرسه و مولفه‌های مدیریت کلاس

متغیرها	ضرایب استاندارد نشده		ضرایب استانداردشده	t	Sig
	B	Sd	B(بتا)		
عرض از مبدأ	۸۶/۲۶	۷/۲۱	–	۱۱/۹۶	۰/۰۰۰۰۱
جو مدرسه	–۰/۲۶	۰/۰۵	–۰/۳۱	–۴/۶۶	۰/۰۰۰۰۱
شیوه غیرمداخله‌گرایانه	۰/۲۲	۰/۲۳	۰/۰۷	۰/۹۵	۰/۳۴۵
شیوه تعامل‌گرایانه	۰/۳۰	۰/۲۵	۰/۰۸	۱/۲	۰/۲۳۲

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

شیوه مداخله‌گرایانه	۰/۰۰۶	۰/۱۷	۰/۰۰۳	۰/۰۴	۰/۹۷

همان‌طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، مقدار t عرض از مبدأ برابر با ۱۱/۹۶ می‌باشد که از لحاظ آماری معنادار است (P≤۰/۰۵). همچنین مشاهده می‌شود که از طریق متغیر ادراک از جو مدرسه با مقدار ضریب استانداردشده‌ی ۰/۳۱- و مقدار t ۴/۶۶-، می‌توان نمرات اهمال‌کاری را پیش‌بینی کرد (P≤۰/۰۵). ولی متغیرهای شیوه غیرمداخله‌گرایانه با مقدار ضریب استانداردشده‌ی ۰/۰۷ و مقدار t ۰/۹۵، شیوه تعامل‌گرایانه با مقدار ضریب استانداردشده‌ی ۰/۰۸ و مقدار t ۱/۲ و شیوه مداخله‌گرایانه با مقدار ضریب استانداردشده‌ی ۰/۰۰۳ و مقدار t ۰/۰۴، قادر به پیش‌بینی نمرات اهمال‌کاری نمی‌باشند (P≥۰/۰۵).

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش به بررسی رابطه‌ی شیوه‌های مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه با اهمال‌کاری معلمان پرداخته شد. در این پژوهش، تبیین یافته‌ها نشان می‌دهد که اهمال‌کاری 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 اهمال‌کاری 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 اهمال‌کاری اساساً در نتیجه‌ی اضطراب به وجود می‌آید و همچنین نظریه‌ی شناختی که اساس اهمال‌کاری را باورهای غیرمنطقی می‌داند هم‌خوان و هم سو ا ست؛ و از سوی دیگر با نظریه‌ی رفتارگرایان که ا ساس رفتار اهمال‌کارانه را محیط و تجربه‌های قبلی فرد می‌دانند، ناهم‌خوان است. پژوهش‌های تجربی متمرکز بر اهمال‌کاری نشان دادند که اهمال‌کاری یک مسئله‌ی انگیزشی است (سولومون و راثبلوم، ۲۰۰۱).

نتایج به‌دست آمده از تحلیل آماری همچنین نشان داد که با احتمال ۰/۹۹ بین ادراک از جو مدرسه‌ی معلمان و اهمال‌کاری رابطه‌ی معکوس معنادار وجود دارد. همان‌طور 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)، جوان‌اقبال (۱۳۹۱) و فراهانی (۱۳۹۱) هم‌سو است.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

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 آموزش‌وپرورش 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 موردمطالعه 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 اهمال‌کاری معلمان همراه است و جو بسته و روابط بسته منجر به افزایش اهمال‌کاری در آنان می‌شود. یافته‌ها بیان‌گر این می‌باشد که جو مدرسه‌ی ناسالم و بدون امنیت می‌تواند به‌راحتی بر میزان اهمال‌کاری 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 اهمال‌کاری را ویژگی‌های شخصیتی و عوامل انگیزشی می‌دانند و اهمال‌کاری را به‌عنوان یک گرایش شخصیتی تغییرناپذیر تلقی کرده‌اند (فراری، جانسون و مک‌کون، ۱۹۹۵؛ اسکوئنرگ، ۱۹۹۵)، ولی چندین مدل نظری اهمال‌کاری را به‌عنوان یک رفتار موقعیتی تلقی نموده‌اند (راثبلوم، ۱۹۹۰) و برخی پژوهش‌ها نیز تغییرپذیری موقعیتی را در اهمال‌کاری 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 اهمال‌کاری 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.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

نتایج به‌دست آمده با مبانی نظری و با نتایج پژوهش‌های کریستینا بنتئا (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 به‌دست 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، به‌طوری‌که 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 به‌طور 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،

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

والرند و نامیان و حسین‌چاری، دانش‌آموزان مورد آزمون قرار گرفتند، یا به‌احتمال 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 ۰/۳۱- 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 این‌که جو کلاس و مدرسه می‌تواند اهمال‌کاری را به‌صورت 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 به‌عنوان 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:

اهمال‌کاری = ۸۶/۲۶ + (۰/۲۶-) ادراک از جو مدرسه

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.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

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 معلّم آذربایجان.*

اسدزاده، حسن(۱۳۹۶)، پیش بینی عملکرد درسی دانشجویان بر اساس سبک های شناختی و اهمال کاری تحصیلی، راهبردهای آموزشی در علوم پزشکی، دوره ۱۱، شماره ۱.

الیس، آلبرت ، جیمزنال، 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.

تابر، تی، روبرت(۱۳۸۷). *الفبای مدیریت کلاس درس: راهبردهایی برای آموزش اثربخش*، ترجمه‌ی محمدرضا سرکارآرانی، تهران: مدرسه. .

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

تمدنی، مجتبی(۱۳۸۹). اهمال‌کاری در دانشجویان، *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایران*، ۶ ، ۲۴.

تمنایی فر، محمدرضا و قاسمی، المیرا(۱۳۹۶). تبیین اهمالکاری تحصیلی بر اساس ضفات 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 خلیل اللهی، 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 جوّ سازمانی و رضایت شغلی معلمان در شهرستان ماسال در استان گیلان. *پژوهش‌نامه‌ی علوم انسانی و اجتماعی*، ۲، ۵.

صمدی، پروین، رجائی پور، 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 اهمال‌کاری 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 مولفه های سرمایه روانشناختی(امید، خوش بینی، تاب اوری و خود کارآمدی) و جهت گیری اهداف پیشرفت در پیش بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان، دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵، ۸.

نامیان، سارا(۱۳۸۸). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس هسته‌ی کنترل و باورهای مذهبی، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.*

هاشمی، لادن(۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی علی کمال‌گرایی و اهمال‌کاری 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.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

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 attitudestowards change: A study on a sample of in-service Romanian. *Procedia – Social andBehavioral, Sciences* 76, 100 – 104.

Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of studentprocrastination. *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.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

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 correlateswith Myers-Briggs type, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of SocialBehavior and Personality*, 7, 594-602.

Gordon, C. M. H., & Dembob, D. (2006). Do teachers own learning behaviors influence theirclassroom 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). TheEffect 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). Constract 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.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]

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, andbehavioral, differences, between high and low procrastinators. *Journal of CounselingPsychology*, 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.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOI: 10.52547/erj.6.38.107]