

اثر مستقیم و غیر مستقیم شیوه‌های مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه بر اهمال کاری معلمان

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۵/۶

تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۵/۲۵

آیت قدوسی نژاد^۱

سیروس اسدیان^۲

ابوالفضل فرید^۳

چکیده

مقدمه: هدف از پژوهش حاضر بررسی اثر مستقیم و غیر مستقیم شیوه‌های مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه بر اهمال کاری معلمان بود.

روش: جهت بررسی فرضیه‌های این تحقیق از روش مدل‌یابی استفاده گردید. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه‌ی معلمان دبیرستانی شهرستان دهدشت تشکیل می‌دهند که بر اساس اطلاعات به دست آمده، تعداد آن‌ها ۵۰۰ نفر می‌باشد. برای انتخاب نمونه پژوهش با استفاده از جدول کرجسی و مورگان نمونه‌ای با حجم ۲۱۶ نفر به شیوه تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب گردید. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های مقیاس خودگزارش‌دهی اهمال کاری سازمانی صفاری‌نیا و امیرخانی، پرسش‌نامه نگرش و باورهای معلمان در مورد سبک مدیریت کلاس مارتین و بالدوین و پرسش‌نامه سنجش جو سازمانی هالپین و کرافت استفاده گردید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای آماری SPSS و AMOS و از روش تحلیل مسیر استفاده شد.

یافته‌ها: در این پژوهش مشخص شد که اثر خالص شیوه مدیریت مداخله‌گرایانه و غیر مداخله‌گرایانه بر ادراک از جو مدرسه به ترتیب، ۰/۱۹ و ۰/۲۲ و اثر غیر مستقیم آن بر اهمال کاری، به ترتیب ۰/۰۵۵- و ۰/۰۶- است. اثر خالص شیوه‌های مدیریت مداخله‌گرایانه و غیرمداخله‌گرایانه و تعاملی بر اهمال کاری معلمان به ترتیب، ۰/۰۰۰، ۰/۰۷ و ۰/۰۹ بوده است.

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسئول)

ayatghodoosi@gmail.com

۲. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان pazhohesh_phd@yahoo.com

۳. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان abolfazlfarid@gmail.com

نتیجه‌گیری: بر اساس نتایج این پژوهش، می‌توان گفت که هیچ کدام از شیوه‌های مدیریت کلاسی معلمان تأثیر مستقیم معنی‌داری بر اهمال کاری معلمان نداشتند. ولی تأثیر دو شیوه مدیریتی مداخله‌گرایانه و غیرمداخله‌گرایانه، با واسطه‌گری ادراک از جو مدرسه، بر اهمال کاری معلمان معنی‌دار بود. و اینکه شیوه‌های مدیریت مداخله‌گرایانه و غیر مداخله‌گرایانه (و نه تعاملی)، تأثیر مستقیم معنی‌دار بر ادراک از جو مدرسه داشتند.

کلید واژگان: اهمال کاری، شیوه‌های مدیریت کلاس، ادراک از جو مدرسه

The direct and indirect effects of classroom management practices and perception of school climate on procrastination

Ghodoosi Nejad, A.
Asadian, S.
Farid, A.

Abstract

Introduction: The purpose of this study was to investigate the direct and indirect effects of classroom management practices and perception of school climate on procrastination.

Method: The Statistical population of the study includes all high schools teachers in Dehdasht cities. A sample size of 216 people was selected through multistage random sampling. Data collection tools were included questionnaire on attitudes and beliefs of teachers about classroom management style of Martin and Baldwin (1998), Inventory of Organizational Climate by Halpin and Kraft (1984), and the scale of organizational procrastination by Saffarinia and Amirkhani (2011). To analyze the data, SPSS and AMOS Software's and Methods of path analysis were used.

Results: Results of the research revealed that the pure effect of intervening and non-intervening of classroom management on the perceptions of school climate was: 0.19 and 0.22, respectively. Non-direct effect on the procrastination was -0/055, -0/06 respectively. Intervening, no intervening and interactive classroom management was: 0/0001, 0/07, and 0/09 respectively.

Conclusion: the results showed that; none of the classroom management Practices Have had any direct effect on teachers' procrastination. But the effects of intervening and non-intervening management with the perceptions of school climate's mediating were meaningful on teachers' procrastination. Finally intervening and non-intervening management procedures (but not interactive) had meaningful direct effect on the perceptions of school climate.

Keywords: procrastination, classroom management, perceptions of school climate

مقدمه

همه‌ی ما تا حدودی در انجام برخی فعالیت‌ها و وظایف محوله خود اهمال کاری^۱ را تجربه کرده‌ایم، ولی در برخی از افراد این خصلت تبدیل به یک شیوه‌ی زندگی شده است. بنابراین اهمال هم در امور فردی و هم جمعی معنا و مفهوم پیدا می‌کند. کناس^۲ (۲۰۰۲) بر این باور است که اهمال کاری زمانی که مردم در قیابیل ۲/۵ میلیون سال قبل زندگی می‌کردند، جایی که انجام دادن به‌موقع کارها اهمیت زیادی برای آن‌ها نداشت، به وجود آمده است. اگرچه سابقه اهمال کاری متعلق به زمان‌های نسبتاً دوری است اما مطالعه جدی این مفهوم به ۳۰ تا ۳۵ سال قبل برمی‌گردد (به نقل از یازیسای و بلوت^۳، ۲۰۱۵).

در واقع، هنوز توافق چندانی بر سر یک تعریف واحد از اهمال کاری وجود ندارد و مکاتب مختلف یادگیری، تفاسیر متفاوتی از اهمال کاری ارائه می‌دهند. به‌عنوان مثال رفتارگرایان اهمال کاری را به‌عنوان عادت آموخته شده^۴ و تثبیت فعالیت‌های دل‌گرم‌کننده و پاداش‌های کوتاه‌مدت که به وسیله افراد ترجیح داده می‌شوند، تعریف می‌کنند و نظریه‌های روان‌پویشی، اهمال کاری را به‌عنوان طغیان بر علیه ظهور روزافزون نگرش‌های سهل‌انگارانه والدین و اجتناب از مقابله با اضطراب‌های اساسی ناخودآگاه در نظر می‌گیرند. حامیان رویکردهای شناختی نیز بر این باورند که عواملی همچون باورهای غیرمنطقی، عزت نفس، راهبردهای خود-پیشگیری^۵، پریشانی، اضطراب و فقدان خود-تنظیمی متغیرهای پیش‌بینی‌کننده‌ی اهمال کاری هستند (اوکسز و گیون^۶، ۲۰۱۴).

در فرهنگ لغت استیونسون^۷ (۲۰۱۳)، اهمال کاری تحت عنوان به تعویق انداختن فعالیت‌ها و کنار گذاشتن آن‌ها تعریف شده است. به هر حال تعاریف و برداشت‌های مختلفی از این مفهوم در مطالعات علمی به چشم می‌خورد و می‌توان تعاریف بسیار جامع‌تر از آنچه در دیکشنری‌ها آمده است، مطرح نمود. اهمال کاری را می‌توان به‌عنوان تأخیر انداختن وظایف و فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده به زمان دیگر به دلایل مختلف، تعریف نمود (یازیسای و بلوت، ۲۰۱۵). یا به‌عنوان تمایل رفتاری یا یک ویژگی شخصیتی که منجر به تعلل در تصمیم‌گیری‌ها می‌شود، در نظر گرفت (اوکسز و گیون، ۲۰۱۴). ون ایرد^۸ (۲۰۰۳) اهمال کاری را به تأخیر انداختن کاری می‌داند که قبلاً انجام آن برنامه‌ریزی شده است و به هیچ وجه انتظار نمی‌رفت به تأخیر بیفتد (به نقل از پالا، اکیلدیز

1. procrastination
2. Knaus
3. Yazıcıa & Bulutb
4. learned habit
5. self-prevention strategies
6. Öksüz & Güven
7. Stevenson
8. Van Eerde

و بگجی^۱، ۲۰۱۱). سولمون و روسبلوم^۲ (۱۹۸۴) بر این باورند که برخی متخصصان با برجسته کردن جنبه عاطفی اهمال‌کاری، آن را به‌عنوان "شرایطی که در آن یک فرد اجرای وظایف محوله خود را بی‌جهت به تأخیر می‌اندازد تا جایی که این کار موجب آزار و اذیت خود او نیز می‌شود" تعریف می‌کنند (به نقل از یازیسای و بلوت، ۲۰۱۵). از نظر استیل^۳ (۲۰۰۷) اهمال‌کاری عبارت است از به تأخیر انداختن عمدی عملی که فرد، علی‌رغم آگاهی از پیامدهای منفی آن قصد انجام آن را دارد و غالباً منجر به ناخشنودی از عملکرد می‌شود. برخی از متخصصان به تعریف اهمال‌کاری در جهتی مثبت پرداخته‌اند. به‌عنوان مثال چو و چوی^۴ (۲۰۰۵) و فراری^۵ (۱۹۹۲) اهمال‌کاری را به‌عنوان تأخیر مفید^۶ یا اجتناب از عجله تعریف کرده‌اند. لذا اهمال‌کاری با توجه به مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد که عبارت‌اند از: ۱- اهمال‌کاری کلی^۲ - اهمال‌کاری تحصیلی^۳ - اهمال‌کاری تصمیم‌گیری^۴ - اهمال‌کاری عصبی^۵ - اهمال‌کاری وسواسی یا ناکارآمد^۶ - اهمال‌کاری شغلی که به‌طور خاص اهمال‌کاری معلم را نیز شامل می‌شود (کامکاجیز، ارسانلی و آلاکوس^۱، ۲۰۱۴).

با نگاهی به مطالعات انجام شده در حوزه اهمال‌کاری در می‌یابیم که علاوه بر این، طبقه‌بندی‌های دیگری نیز توسط برخی متخصصان مطرح شده است. یکی از این طبقه‌بندی‌ها اهمال‌کاری مزمن^{۱۱} (به‌عنوان ویژگی شخصیتی) و اهمال‌کاری موقعیتی^{۱۲} است. در حالی که اهمال‌کاری مزمن به‌عنوان تمایل افراد به تعویق انداختن مکرر وظایف خود در بسیاری از جنبه‌های زندگی تعریف شده است، اما اهمال‌کاری موقعیتی به‌عنوان تمایل یک فرد به سمت تعویق انداختن وظایف خود در جنبه‌ای خاص از زندگی روزمره تعریف شده است (وسترولت^{۱۳}، ۲۰۰۰). در بسیاری از مطالعات، اهمال‌کاری شغلی و سازمانی به‌عنوان زیرمجموعه اهمال‌کاری موقعیتی در نظر گرفته شده است (فراری و سایهل^{۱۴}، ۲۰۰۰).

- 1 . Pala, Akyildiz & Bagci
- 2 . Solomon & Rothblum
- 3 . Steel
- 4 . Chu & Choi
- 5 . Ferrari
- 6 . Functional delay
- 7 . Decisional
- 8 . Neurotic
- 9 . Obsessive or non-functional
- 10 . Kumcagiz, Ersanli & Alakus
- 11 . chronic procrastination
- 12 . situational procrastination
- 13 . Vestervelt
- 14 . Pychyl

بنابراین با نگاهی به نتایج پژوهش‌های مختلف در می‌یابیم که میزان شیوع اهمال کاری بالاست (فراری، اوکالاقان و نیوبگین^۱، ۲۰۰۴؛ هوور^۲، ۲۰۰۵، به نقل از سواری، ۱۳۹۰). به‌عنوان مثال، نتایج بررسی پاتس^۳ (۱۹۸۷) نشان می‌دهد که تقریباً ۷۵ درصد افراد خودشان را اهمال کار می‌دانند. مطالعات کناس (۲۰۰۰) حدود ۹۰ درصد و اونوگبازی^۴ (۲۰۰۰) حدود ۹۵ درصد میزان اهمال کاری را برآورد کردند. هم‌چنین نتایج برخی دیگر از این پژوهش‌ها حاکی از آن است که تقریباً ۵۰ درصد افراد به‌طور پیوسته و شدید اهمال کاری دارند (سولومون و راتبلوم^۵، ۱۹۸۴؛ دی، منسینک و اُ-سالیوان^۶، ۲۰۰۰).

همان‌گونه که می‌دانیم رفتارهای اهمال‌کارانه هم در محیط تحصیلی و هم در زندگی روزمره ظهور و نمود پیدا می‌کند. لذا تداوم اهمال کاری ممکن است منجر به عصبانیت، پشیمانی، احساس گناه، ناامیدی، اضطراب، فقدان انگیزه برای پیشرفت تحصیلی، عملکرد پایین، عدم تمایل به کار و کاهش بهره‌وری گردد. هم‌چنین نتایج تحقیقات حاکی از آن است که اهمال کاری تأثیر منفی‌ای در سطوح متفاوت بر جنبه‌های مختلف زندگی انسان به‌ویژه حوزه تحصیلی دارد (کامکاجیز، ارسانلی و آلاکوس، ۲۰۱۴). استیل (۲۰۰۷) نیز خاطر نشان می‌سازد که اهمال کاری در بلند مدت سلامت جسمی و روانی فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد و صدمات اقتصادی-اجتماعی زیادی را به همراه دارد (به نقل از توکلی، ۱۳۹۲). علاوه بر این‌ها می‌توان به پیامدهایی همچون آسیب‌رساندن به پیشرفت شغلی فرد و یا از دست‌دادن فرصت‌ها و یا تیره و تار شدن روابط با دیگران نیز اشاره نمود (احمدی، ۱۳۹۰).

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 عردن^۷، ۱۹۹۶) سبک‌های اسناد (براونلو و ریسنگر^۸، ۲۰۰۰)، میزان اضطراب (هایکوک، مک‌کارتی و اسکای^۹، ۱۹۹۸) منبع کنترل و کمال‌گرایی (آنوبگبوزی^{۱۰}، ۲۰۰۰)، خود-کارآمدی (والترز، ۲۰۰۳)، عزت نفس (بک، کونز و میلگریم^{۱۱}، ۲۰۰۰)،

1 . Ferrari, O, Callaghan & Newbegin

2 . Hoover

3 . Potts

4 . Onwuegbuzie

5 . Solomon & Rothblum

6 . Day, Mensink & O, Sullivan

7 . Midgley, Arunkumar & Urdan

8 . Brownlow & Reasinger

9 . Haycock, McCarthy & Skay

10 . Onwuegbuzie

11 . Beck, Koons & Milgrim

مورد تأیید قرار داده‌اند (به نقل از پالا، اکیلیدیز و 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 قوی وجود دارد. کامکاجیز، ارسانلی و آلاکوس (۲۰۱۴) به این نتیجه رسیدند که اهمال‌کاری، فرسودگی شغلی و ناامیدی دارای رابطه منفی معناداری با رضایت شغلی هستند. از نظر یازیسای و بلوت (۲۰۱۵) نیز بین اهمال‌کاری معلمان با ویژگی‌های کمال‌گرایانه 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، یو، ولتر و ویزنر^۱ (۲۰۱۴)، استیل و فراری (۲۰۱۳)، جیجیک و استوجیل‌کوویچ^۲ (۲۰۱۱) و میچل و برادشاو^۳ (۲۰۱۳) اشاره کرد. نتایج پژوهش کورکین و همکاران (۲۰۱۴) نشان داد که بین جو مدرسه و کلاس با اهمال‌کاری همبستگی منفی وجود دارد. 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 جیجیک و استوجیل‌کوویچ (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.

یکی از مفاهیمی که به نظر می‌رسد با اهمال‌کاری معلمان در ارتباط باشد، مدیریت معلم در کلاس درس است. مدیریت کلاس درس، هنر به‌کاربردن دانش تخصصی و بهره‌گیری از مهارت‌های کلاس‌داری در مدیریت دانش‌آموزان به سوی اهداف مطلوب مد نظر دانش‌آموزان و جامعه می‌باشد. بنابراین مدیریت کلاس درس به ایجاد محیطی امن و محرک برای یادگیری اشاره دارد. این مفهوم، ترکیبی از شخصیت معلم، توانایی‌ها و رهبری حرفه‌ای او است. مطالعاتی که به بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته‌اند، خاطر نشان می‌سازند که از بین ۲۲۸ متغیر بررسی شده، مدیریت کلاس، تأثیر مستقیم بیشتری بر دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان دارد (جیجیک و استوجیل‌کوویچ، ۲۰۱۱).

نظریه‌های زیادی پیرامون مدیریت کلاس درس در سال‌های اخیر شکل گرفته است. هاردین^۴ (۲۰۰۸) بیان می‌کند که این نظریه‌ها می‌توانند به سه دسته گسترده که بر اهداف کلاس درس

- 1 . Corkin, Yu, Wolters& Wiesner
- 2 . Djigic & Stojiljkovic
- 3 . Mitchell & Bradshaw
- 4 . Hardin

تمرکز دارند، تقسیم شوند (به نقل از سیوب^۱، ۲۰۱۳). اولین دسته نظریه مدیریت کلاس، برقراری نظم و انضباط می‌باشد. اصول برخاسته از این دسته، عبارت است از: معلم مسئول حفظ کنترل کلاس است. انضباط قبل از آموزش مطرح می‌باشد و باید عواقب و پیامدهایی برای رفتارهای نامناسب دانش‌آموزان وجود داشته باشد. دومین دسته این نظریه‌ها، تحت عنوان سیستم مشخص می‌شوند. این دسته از نظریه‌ها بر اهمیت مدیریت نظام‌دار کلاس تأکید می‌ورزند. بنابراین از معلمان انتظار می‌رود که فعالیت‌های یادگیری مناسبی را برای دانش‌آموزان خود با در نظر گرفتن هرگونه اختلالات و مشکلات احتمالی در حین اجرای این فعالیت‌ها، طراحی و سازمان‌دهی نمایند. این مدل به‌جای اینکه بر واکنش به مشکلات به وجود آمده تمرکز نماید، بر جلوگیری از وقوع مشکلات تمرکز دارد. سومین دسته از این نظریه‌ها نیز تحت عنوان آموزش^۲ مشخص می‌گردد. این دسته بر تدریس رفتارها و مهارت‌های اجتماعی مناسب تمرکز دارد و به‌جای اینکه به توسعه رفتار در یک موقعیت و زمان خاص توجه داشته باشد، به دانش‌آموزان کمک می‌نماید تا تعاملات مثبت خود را در سرتاسر زندگی‌شان توسعه بخشند (همان منبع).

برخی دیگر نیز مدیریت کلاس را یک ساختار چند وجهی می‌دانند که سه بعد گسترده را در بر می‌گیرد. این سه بعد، شخصیت، تدریس و برقراری نظم را شامل می‌شود. بُعد شخصیت باورهای معلم در مورد شخصیت دانش‌آموز و فعالیت‌های معلم را که منجر به توسعه فردی دانش‌آموزان می‌گردد شامل می‌شود. این بعد با ادراک معلم از ماهیت کلی توانایی‌های دانش‌آموزان، انگیزه و به‌طور کلی با جو روانی کلاس در ارتباط است. بعد تدریس، در بر گیرنده تمام فعالیت‌های معلم در راستای ایجاد و حمایت از فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان در کلاس درس است اما علاوه بر این سازمان‌دهی فیزیکی کلاس درس و استفاده مطلوب از زمان را نیز در بر می‌گیرد. بعد سوم مدیریت کلاس درس یعنی انضباط به تمام فعالیت‌های معلم جهت ایجاد استانداردهای مناسب رفتار در کلاس درس اشاره دارد (جیجیک و استوجیل کویچ، ۲۰۱۱). در نهایت آنچه بیشتر در این تحقیق مد نظر می‌باشد نظریه ولفگانگ و گلیکمن^۳ (۱۹۸۶) است که با تکیه بر روان‌شناسی یادگیری سه 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. در این دیدگاه معلم باور دارد که باید به دانش‌آموزان فرصت داد تا در انتخاب مواد آموزشی، در تعیین روش مطالعه و برقراری نظم کلاس مشارکت داشته باشند. ۲. نظریه‌ی مداخله‌گرا: بر اساس این رویکرد محیط بیرونی، شکل‌دهنده به رشد می‌باشد و دانش‌آموز نیز بر مبنای شرایط محیطی تکامل می‌یابد. معلم بخشی از شرایط محیطی تلقی می‌شود و وظیفه‌اش

1 . Sueb

2 . instruction

3 . Walfgang and Glickman

اداره‌ی محیط و تغییر رفتار دانش‌آموز با استفاده از اصول شرطی‌سازی است. 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 (به نقل از بیلی، ۲۰۰۰).

خصیصه‌ی مهم دیگر معلم که به نظر می‌رسد می‌تواند با اهمال‌کاری در ارتباط باشد و بر رفتار وی تأثیر بگذارد، ادراک او از جو مدرسه^۱ 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 نماید. جو مدرسه یکی از عناصر مهم و اساسی محیط‌های یادگیری موفق و مؤثر به حساب می‌آید. جو مدرسه عبارت است از: باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های مشترکی که تعامل بین دانش‌آموزان، معلمان و مدیران مدارس را شکل می‌دهد و در عین حال الگوهای را نیز برای هنجارها و رفتارهای ایده‌آل و مقبول، در سطح مدرسه به وجود می‌آورد (میچل و برادشو، ۲۰۱۳).

از مشهورترین نظریه‌پردازی‌ها در زمینه‌ی جو مدرسه می‌توان به مطالعات هالپین و کرافت (۱۹۶۳) اشاره کرد. آنان نیز جو مدرسه را ناشی از روابط و کنش‌های متقابل مدیر مدرسه و تعامل معلمان با یکدیگر می‌دانند. هالپین در بررسی جو سازمانی مدرسه، به هشت ویژگی یا بعد در این زمینه اشاره کرده که چهار بعد آن به مؤلفه‌ی رفتار معلمان (ممانعت یا بازدارندگی، صمیمیت، روحیه گروهی و عدم جوشش) و چهار بعد دیگر به مؤلفه‌ی رفتار مدیر مدرسه (تأکید بر تولید، کناره‌جویی یا فاصله‌گیری، مراعات یا ملاحظه‌گری و نفوذ و پویایی) نسبت داده شده است (علاقه‌بند، ۱۳۷۷). آنها در نهایت شش جو مختلف را برای توصیف و طبقه‌بندی مدارس ارائه کرده‌اند که در طول یک پیوستار از «باز» تا «بسته» قرار دارد و عبارت‌اند از: جو باز^۲، جو خودگردان^۳، جو کنترل‌شده^۴، جو آشنا^۵، جو پدران^۶ و جو بسته^۷. اما آن‌ها بیشتر بر دو جو باز و بسته تأکید کرده‌اند (هوی و میسکل، ۱۹۸۷).

محققان زیادی پیرامون ادراک از جو مدرسه و کلاس درس و تأثیر آن بر رفتار افراد به تحقیق پرداخته‌اند. نتایج تحقیق آنان حاکی از این است که تأثیر این ادراک حتی از واقعیت‌های عینی

- 1 . perceptions of school climate
- 2 . open climate
- 3 . autonomous climate
- 4 . controlled climate
- 5 . familiar climate
- 6 . parental climate
- 7 . closed climate

پیرامون آنان نیز بیشتر است. به‌عنوان مثال می‌توان به تحقیقات فریزر، تریگست و دنیس^۱ (۱۹۸۶) و وینسون، نیکلاس و گیلیس^۲ (۱۹۹۴) اشاره نمود. به نظر می‌رسد به احتمال زیاد جنبه‌هایی از کلاس درس با اهمال کاری مرتبط باشد (کورکین، یو، ولتر و ویزنر، ۲۰۱۴). سانجر و گانگورن^۳ (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای نشان دادند که ادراک از جو کلاس با مؤلفه‌های شناختی و انگیزشی خودگردانی یادگیری رابطه مثبت دارد. چوی و بیک^۴ (۲۰۰۲) نیز در مطالعه‌ای با عنوان رابطه‌ی ادراک دانش‌آموزان از جو کلاس و پیشرفت تحصیلی در گره، به این نتیجه دست یافتند که ادراک مناسب از جو کلاس در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد (به نقل از قدیری، اسدزاده و درتاج، ۱۳۹۰).

حال با توجه به مبانی نظری این پژوهش و با درک اهمیت مفهوم اهمال کاری در هر سازمان و همچنین با در نظر گرفتن نتایج تحقیقاتی که در گذشته توسط افراد مختلف در حوزه اهمال کاری صورت گرفته است، این پژوهش به دنبال بررسی اثرات مستقیم و غیر مستقیم شیوه‌های مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه بر اهمال کاری معلمان است.

روش

پژوهش حاضر از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است که به بررسی اثرات شیوه‌های مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه بر اهمال کاری معلمان پرداخته است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه‌ی معلمان دبیرستانی شهرستان دهدشت تشکیل می‌دهند که بر اساس اطلاعات به دست آمده، تعداد آن‌ها ۵۰۰ نفر می‌باشد. برای انتخاب نمونه پژوهش با استفاده از جدول کرجسی و مورگان نمونه‌ای با حجم ۲۱۶ نفر به شیوه تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب گردید. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS و از روش تحلیل مسیر استفاده گردید. جهت جمع‌آوری داده‌ها از سه پرسش‌نامه استفاده گردید که عبارت‌اند از: مقیاس خودگزارش‌دهی اهمال کاری سازمانی صفاری‌نیا و امیرخانی (۱۳۹۰) که میزان اهمال کاری آزمودنی‌ها را در طیفی ۵ درجه‌ای از «یک» تا «پنج» ارزیابی می‌کند. ضریب پایایی این پرسش‌نامه برای کل آزمون ۰/۷۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی مقیاس مذکور با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ برای کل آزمون به دست آمد. پرسش‌نامه نگرش و باورهای معلمان در مورد سبک مدیریت کلاس مارتین و بالدوین (۱۹۹۸) که دارای ۲۶ گویه است و شیوه‌ی پاسخ‌دهی به گویه‌های آن بر اساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت است و سه زیر مقیاس سبک‌های مدیریت کلاس مداخله‌گرا،

- 1 . Fraser, Treagust & Dennis
- 2 . Winston, Nichols & Gillis
- 3 . Sunger & Gunggoren
- 4 . Choi & Baek

تعامل گرا، غیرمداخله‌گر را اندازه‌گیری می‌کند. در این پژوهش پایایی کل مقیاس برابر با $0/71$ و برای مؤلفه‌های غیرمداخله‌گرایانه $0/73$ ، مداخله‌گرایانه $0/81$ و تعامل‌گرایانه $0/64$ به دست آمد. پرسش‌نامه سنجش جو سازمانی هالپین و کرافت (۱۹۶۳) که مشتمل بر ۴۲ گویه بسته پاسخ ۵ گزینه‌ای بر اساس مقیاس لیکرت می‌باشد. این پرسش‌نامه توسط دشمن‌زیاری (۱۳۷۴) در ایران هنجاریابی شده و در پژوهش‌های متعددی استفاده شده است. پایایی این ابزار در تحقیق یوسف‌زاده، معروفی و انصاری (۱۳۹۳) $0/77$ ، در تحقیق حیدری، عسکریان و دواپی (۱۳۸۹) $0/82$ و در تحقیق امین‌شایان چهرمی، احمدی و درویش پور فراغه (۱۳۸۸) $0/79$ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر $0/80$ به دست آمده است.

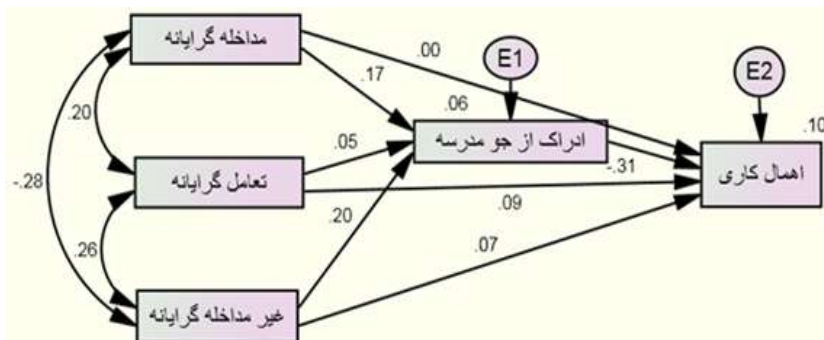
یافته‌ها

در جدول ۱ داده‌های مربوط به میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود میانگین و انحراف معیار اهمال‌کاری به ترتیب $66/16$ و $11/85$ می‌باشد. برای ادراک از جو مدرسه میانگین برابر با $110/44$ و انحراف معیار $14/65$ می‌باشد. میانگین و انحراف معیار شیوه‌های مدیریت کلاس درس معلمان نیز به ترتیب برابر $50/60$ و $7/29$ به دست آمده است.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی نمرات آزمودنی‌ها در متغیرهای پژوهش

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
اهمال‌کاری	۲۱۶	۶۶/۱۶	۱۱/۸۵
مدیریت کلاس درس	۲۱۶	۵۰/۶۰	۷/۲۹
ادراک از جو مدرسه	۲۱۶	۱۱۰/۴۴	۱۴/۵۶

برای تحلیل داده‌ها بر اساس فرضیه‌های تحقیق و نیز به منظور پی‌بردن به اثرات مستقیم و با واسطه متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته، از مدل تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار AMOS استفاده شد. استفاده از نرم‌افزار آموس بدین منظور بود که تا حد ممکن بین متغیرهای پژوهش ارتباط برقرار کند و نقش ادراک از جو مدرسه‌ی معلمان را به‌عنوان متغیر میانجی در رابطه‌ی شیوه‌های مدیریت کلاس درس و اهمال‌کاری روشن‌تر تبیین نماید. مدل پیشنهادی مربوط به متغیرهای پژوهش در شکل ۱ نشان داده شده است.



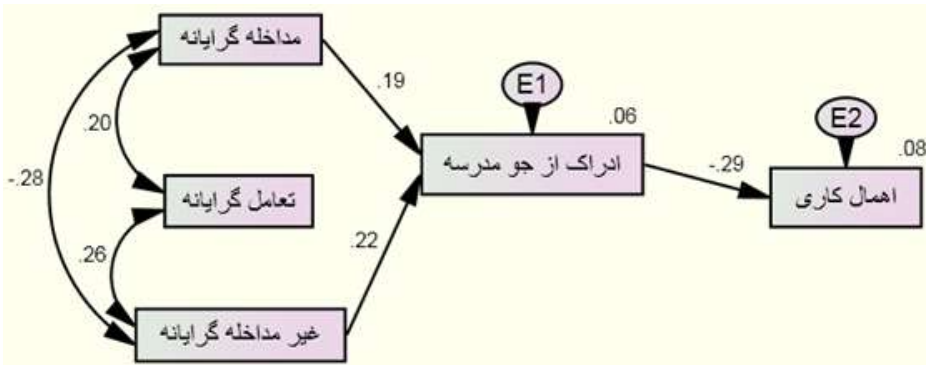
شکل ۱: مدل اولیه پیش‌بینی اهمال کاری بر اساس شیوه‌های مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه

شکل ۱، نمودار پیشنهادی پیش‌بینی اهمال کاری بر اساس شیوه‌های مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در این مدل شیوه‌های مدیریت به‌عنوان متغیر برون‌زاد و ادراک از جو مدرسه و اهمال کاری به‌عنوان متغیر درون‌زاد قرار گرفته‌اند. البته متغیر اهمال کاری به‌عنوان متغیر ملاک (وابسته) و شیوه‌های مدیریت و ادراک از جو مدرسه به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین (مستقل) در نظر گرفته شده‌اند.

جدول ۲: اثرات مستقیم، غیر مستقیم، کلی و سطح معنی‌داری متغیرهای مستقل بر وابسته

اثرات مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کلی	سطح معنی‌داری
شیوه مداخله‌گرایانه بر ادراک از جو مدرسه	۰/۱۷۴	---	۰/۱۷۴	۰/۰۱۶
شیوه غیر مداخله‌گرایانه بر ادراک از جو مدرسه	۰/۱۹۹	---	۰/۱۹۹	۰/۰۰۶
شیوه تعاملی بر ادراک از جو مدرسه	۰/۰۵۴	---	۰/۰۵۴	۰/۴۵۵
ادراک از جو مدرسه بر اهمال کاری	-۰/۳۱۵	---	-۰/۳۱۵	۰/۰۰۰
شیوه مداخله‌گرایانه بر اهمال کاری	۰/۰۰۳	-۰/۰۵۵	-۰/۰۵۲	۰/۹۷۰
شیوه غیر مداخله‌گرایانه بر اهمال کاری	۰/۰۰۷	-۰/۰۶۳	۰/۰۰۷	۰/۳۴۰
شیوه تعاملی بر اهمال کاری	۰/۰۸۵	-۰/۰۱۷	۰/۰۶۸	۰/۲۲۷

در مدل بالا و با توجه به مقادیر جدول ۲ و با عنایت به اینکه تأثیرات برخی متغیرها، مثل تأثیرات مستقیم شیوه‌های مدیریت بر اهمال کاری و نیز تأثیر مستقیم شیوه تعاملی بر ادراک از جو مدرسه معنی‌دار نیست، مدل مجدداً مورد آزمون قرار گرفت و مدل اصلاح‌شده آن تحت عنوان مدل ۲ در زیر آمده است.



مدل ۲: مدل نهایی مسیر برون‌داد پیش‌بینی اهمال‌کاری بر اساس شیوه‌های مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه

جدول ۳: جدول شاخص‌های نیکویی برازش مدل تحلیل مسیر

RMSEA	CFI	NFI	IFI	GFI	CMIN
۰/۰۷	۰/۹۷	۰/۹۴	۰/۹۷	۰/۹۹	۲/۰۱

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در این مدل اثرات مستقیم شیوه‌های مدیریت کلاس درس (مداخله‌گرایانه، غیر مداخله‌گرایانه و تعاملی)، به علت تأثیر غیر معنی‌دار بر اهمال‌کاری حذف و مدل بر اساس متغیرهای مستقلی که تأثیر معنی‌داری بر متغیرهای درون‌زاد داشتند، بازآرایی شد. با توجه به مقادیر قابل قبول به‌دست‌آمده برای شاخص‌های مطلق، مقتصد و تطبیقی در جدول ۳، می‌توان گفت که مدل اصلاح‌شده با داده‌های گردآوری‌شده برازش مطلوب دارد.

جدول ۴: اثرات مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای پژوهش بر یکدیگر، پس از تصحیح

اثرات مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کلی	سطح معنی‌داری
شیوه مداخله‌گرایانه بر ادراک از جو مدرسه	۰/۱۹	۰/۱۹۰	۰/۰۰۶
شیوه غیر مداخله‌گرایانه بر ادراک از جو مدرسه	۰/۲۲	۰/۲۲۰	۰/۰۰۲
ادراک از جو مدرسه بر اهمال‌کاری	۰/۲۹	۰/۲۹۰	۰/۰۰۰
شیوه مداخله‌گرایانه بر اهمال‌کاری	۰/۰۵۵	۰/۰۵۵	۰/۰۰۶
شیوه غیر مداخله‌گرایانه بر اهمال‌کاری	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۰۲

یافته‌های جدول ۴ نشان‌دهنده معنی‌دار بودن اثرات مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای پژوهش می‌باشد که در این بین بالاترین میزان، اثر مستقیم مثبت شیوه غیر مداخله‌گرایانه بر ادراک از جو مدرسه با مقدار ۰/۲۲ و بالاترین اثر مستقیم منفی ادراک از جو مدرسه بر اهمال‌کاری با مقدار ۰/۲۹- می‌باشد. از بین متغیرهای موجود در مدل متغیرهای شیوه مداخله‌گرایانه و غیرمداخله‌گرایانه

با مقادیر $-0/055$ و $-0/06$ بر روی اهمال کاری اثرات غیر مستقیم دارند که نشان‌دهنده اثرات متغیرهای مفروض در مدل پژوهش بر روی همدیگر می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش به تبیین و پیش‌بینی مستقیم و غیر مستقیم اهمال کاری معلمان از روی شیوه‌های مدیریت کلاسی و ادراک آنان از جو مدرسه پرداخته شد. متغیر اهمال کاری به‌عنوان متغیر ملاک و شیوه‌های مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین در نظر گرفته شدند. برای آزمون فرضیه‌های این پژوهش از روش تحلیل مسیر با استفاده از شیوه برازاندن مدل، بهره گرفته شد؛ زیرا هدف ما بررسی مناسب‌ترین مدل جهت پیش‌بینی متغیر اهمال کاری و تعیین سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین بود. نتایج نشان داد هیچ کدام از شیوه‌های مدیریت کلاس معلمان (شیوه‌ی غیرمداخله‌گرایانه، شیوه‌ی تعامل‌گرایانه و شیوه‌ی مداخله‌گرایانه) به‌صورت مستقیم قادر به پیش‌بینی نمرات اهمال کاری معلمان نیست و نمی‌توان از روی شیوه‌های مدیریت کلاس درس به تبیین اهمال کاری معلمان به‌صورت مستقیم پرداخت؛ اما ادراک از جو مدرسه به‌صورت مستقیم و معنی‌دار بر اهمال کاری معلمان تأثیرگذار بود ($p = 0/000$ و $-0/29$).

یافته‌های این بخش از پژوهش با یافته‌های دیگر کورکین و همکاران (۲۰۱۴) مبنی بر اینکه جو کلاس و مدرسه می‌تواند اهمال کاری را به‌صورت منفی پیش‌بینی کند، هم‌خوان است. همچنان که کامکاجیز، ارسالی و آلاکوس (۲۰۱۴) به این نتیجه رسیدند که اهمال کاری، فرسودگی شغلی و ناامیدی دارای رابطه منفی معناداری با رضایت شغلی هستند. نتایج پژوهش استیل (۲۰۰۷) در این مورد که بیزاری از کار و تأخیر در کار هر دو از پیش‌بینی‌کننده‌های اهمال کاری هستند و نیز پژوهش استیل و فراری (۲۰۱۳) در رابطه با وجود ارتباط بین اهمال کاری و محیط کار نیز در این راستا است. همچنین نتایج پژوهش کجیاف (۱۳۸۴) مبنی بر اینکه 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، با این نتیجه هم‌خوانی دارد. و بالاخره لونرگان (۱۹۹۸) نیز که به نقش همکاران در کاهش اهمال کاری اشاره دارد، نشان داد که بین اهمال کاری کارکنان و ویژگی‌های همکاران رابطه‌ی معنی‌دار وجود دارد. بر این اساس می‌توان اظهار داشت که اگر کارکنان با همکاری پویا و کارا معاشرت داشته باشند (جو سازمانی باز)، احتمالاً کارآیی بیشتری خواهند داشت و اهمال کاری کاهش می‌یابد (خسروی، ۱۳۸۸).

به‌منظور پیش‌بینی غیر مستقیم اهمال کاری، با واسطه‌گری ادراک از جو مدرسه، از مدل تصحیح‌شده حاصل از روش تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج مدل ساختاری ارائه شده در این پژوهش نشان داد که شیوه‌ی مدیریت کلاس درس مداخله‌گرایانه و غیرمداخله‌گرایانه با مقادیر $-0/055$ و $-0/06$ بر روی اهمال کاری اثرات غیر مستقیم دارند. بر این اساس می‌توان گفت

شیوه‌های مدیریت کلاس درس مداخله‌گرایانه و غیر مداخله‌گرایانه به‌طور غیر مستقیم و با واسطه‌گری متغیر ادراک از جو مدرسه می‌توانند اهمال‌کاری معلمان را به‌صورت معکوس پیش‌بینی کنند. بدین معنی که شیوه‌های مدیریت کلاسی که معلمان برای کلاس‌های خود اعمال می‌کنند، می‌تواند جو کلاسی را در جهت و مسیری خاص قرار دهد و آن‌هم به نوبه خود زمینه را برای اهمال‌کاری و یا سایر شرایط روحی- روانی معلمان و دانش‌آموزان آماده نماید. این یافته هماهنگ با یافته‌های برندا^۱ (۲۰۱۰) و بویزن^۲ (۲۰۰۷) همسو است که معتقدند محیط ایجادشده توسط معلمان، می‌تواند بر بسیاری از جنبه‌های آموزشی اثر داشته باشد. به‌طوری که بی‌سازمانی و بی‌نظمی در کلاس می‌تواند با تمایل به تقلب دانش‌آموزان در ارتباط باشد. این یافته همچنین با یافته‌های میچل و بردشاو (۲۰۱۳) مبنی بر این‌که جو مدرسه یک متغیر واسطه‌ای برای شیوه‌های مدیریت کلاس درس و سایر رفتارهای معلم و دانش‌آموزان است، هم‌خوان و هم‌سو است. لازم به ذکر است که معنی‌دار بودن قدرت پیش‌بینی الزاماً به معنای رابطه‌ی علی معنی‌دار نیست. هر یک از معلمان در قالب شیوه‌های مدیریت کلاسی خود تجربه‌ها و انتظاراتی را به دست می‌آورند و عوامل زیادی در این رابطه اثر می‌گذارد.

پیش‌بینی غیر مستقیم اهمال‌کاری به وسیله‌ی شیوه‌های مدیریت کلاس درس را می‌توان این‌چنین تبیین کرد که جو سازمانی مدرسه به‌مثابه‌ی یک واسطه برای شیوه‌های مدیریت کلاس درس عمل می‌کند. در واقع می‌توان چنین استنباط کرد که ادراک متفاوت معلمان از جو مدرسه موجب شده که معلمان با شیوه‌های مدیریت کلاس متفاوت دارای میزان اهمال‌کاری متفاوت نیز باشند؛ کیفیت کار معلمان تحت تأثیر عوامل مربوط به مدرسه قرار دارد. جو مطلوب و مناسب کلاس و مدرسه موجب می‌شود معلمان از شیوه‌های مدیریت کلاس مؤثری بهره‌گیرند و کلاس درس را به‌گونه‌ای کارآمد و مؤثر مدیریت نمایند. به‌تبع آن میزان اهمال‌کاری و تعلل معلمان کاهش می‌یابد. با توجه به شواهد پژوهشی مذکور می‌توان نتیجه گرفت که مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌ی اهمال‌کاری معلمان، ادراک آن‌ها از جو مدرسه است. 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. این موضوع با یافته‌های جیجیک و استوجیل‌کویچ (۲۰۱۰) همسو است. چندین مدل نظری، اهمال‌کاری را به‌عنوان یک رفتار موقعیتی تلقی نموده‌اند (راثبلوم^۳، ۱۹۸۶) و برخی پژوهش‌ها نیز تغییرپذیری موقعیتی را در اهمال‌کاری نشان داده‌اند (بلانت و پیچیل^۴، ۲۰۰۰). بر این اساس فراهم نمودن شرایط مناسب برای

- 1 . Brenda
- 2 . Boysen
- 3 . Rothblum
- 4 . Blunt & Pychyl

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.

با توجه به این که اهمال کاری معلمان یکی از مهم‌ترین موانع هم برای پیشرفت معلمان و هم برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است و از طرفی میزان شیوع آن بالاست، به دست‌اندرکاران نظام آموزشی کشور، مدارس و رسانه‌های جمعی پیشنهاد می‌شود با برگزاری کلاس‌های آموزشی راه کارها و مهارت‌های مقابله با اهمال کاری را به معلمان آموزش دهند. نظر به این که یافته‌های پژوهشی نشان داد که جو سازمانی مدرسه نقش تعیین‌کننده در پیش‌بینی افزایش و یا کاهش اهمال کاری معلمان دارد، لذا پیشنهاد می‌شود در خصوص تغییر نوع جو سازمانی 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 به‌عنوان یک پیش‌نیاز و ملاک ضروری در گزینش و ارزشیابی معلمان در نظر گرفته شود.

منابع

- احمدی، زینب. (۱۳۹۰). نقش جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزشی در تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تبریز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
- امین شایان جهرمی، شاپور؛ احمدی، عباد اله؛ و درویش پور فراغه، سکینه. (۱۳۸۸). بررسی رابطه میان جو سازمانی با تعهد سازمانی از دیدگاه دبیران دوره راهنمایی مدارس دخترانه شهر مرودشت. فصلنامه رهپافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲ (۳)، ۱۰۹-۱۳۰.
- توکلی، محمدعلی. (۱۳۹۲). بررسی شیوع اهمال کاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، ترجیح زمان مطالعه و هدف ورود به دانشگاه. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۸.
- حیدری، زهرا؛ عسکریان، مصطفی؛ و دوایی، مهدی. (۱۳۸۹). بررسی رابطه بین جو سازمانی و مدیریت تعارض از دیدگاه دبیران. فصلنامه تازه‌های روان‌شناسی صنعتی سازمانی، ۱ (۳)، ۶۵-۷۴.
- خسروی، علی‌اکبر. (۱۳۸۸). بررسی رابطه‌ی رضایت شغلی کارکنان و اهمال کاری آنان در بخش آموزش سازمان توسعه‌ی تجارت ایران. فصل‌نامه رهبری و مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۲، ۱۴۱-۱۲۵.

- دشمن‌زیاری، اسفندیار. (۱۳۷۴). *هنجاریابی پرسش‌نامه توصیف‌جو سازمانی هالپین و کرافت*. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- سواری، کریم. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۵، ۹۷-۱۱۰.
- صفاری‌نیا، مجید؛ و امیرخانی، زهرا. (۱۳۹۰). مقیاس سنجش اهمال‌کاری سازمانی. قابل دسترس در: <http://www.ravancav.ir/products-list?view=item&id=216>
- علاقه‌بند، علی. (۱۳۷۷). *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی*. تهران: روان.
- قدیری، پروین؛ اسدزاده، حسن؛ و درتاج، فربرز. (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی ادراک از محیط کلاس درس و جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی ریاضی در دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم متوسطه. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۹.
- کجباف، محمدباقر؛ و پورکاظم، طاهره. (۱۳۸۴). بررسی دیدگاه‌های کارکنان و سرپرستان شرکت ملی نفت ایران تعیین عوامل انگیزشی و رابطه آن با رضایت شغلی. *نشریه تازه‌های علوم شناختی*، ۷ (۱).
- هوی، وین. ک؛ و میسکل، سیسیل. ج. (۱۹۸۷). *تئوری، تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی*. ترجمه‌ی میرمحمد سیدعباس‌زاده. (۱۳۸۵). ارومیه: دانشگاه ارومیه.
- یوسف‌زاده، محمدرضا؛ معروفی، یحیی؛ و انصاری، مینا. (۱۳۹۳). بررسی تأثیر جو اجتماعی مدارس بر رشد مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی راهنمایی: مطالعه موردی شهر همدان. *مجله پژوهش‌های برنامه‌دستی*، ۲ (۲)، (پیاپی ۴).
- Bailey, G., & Johnson, B. (2000). Preservice Teachers' Beliefs about Discipline. Available at: www.uscupatate.edu/academics/academics/education/issues/bailey.johnson.pdf.
- Blunt, A. & Pychyl, T.A. (2000). Volitional action and inaction in the lives of undergraduate Students: State orientation procrastination, and proneness to boredom. *Personality and Individual Differences*, 24, 837-846.
- Brenda, R., & Lutovsky, Q. (2010). *Understanding contextual influences on undergraduate students, decisions about academic cheating*. A Dissertation in Higher Education. The Pennsylvania State University the Graduate School College of Education.
- Chu, A. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Colby J. B. (2007). *Teachers and Cheating: The Relationship between the Classroom Environment and High School Student Cheating*. A dissertation presented to the Faculty of the School of Education, Loyola Marymount University.
- Corkin, D. M., Yu, S. L., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Journal of 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. International Conference on Education and Educational Psychology. *Social and Behavioral Sciences* 29, 819-828.
- Ferrari, J. R. (1992). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14, 97-110.
- Ferrari, J. R., & Pychyl, T. A. (Eds.) (2000). The Scientific Study of Procrastination: Where Have We Been and Where Are We Going? *Journal of Social Behavior and Personality (Special Issue)*, 15, vii-viii.
- Fraser, B. J., Treagust, D. F., & Dennis, N. C. (1986). Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment at universities and colleges. *Studies in Higher Education*, 11, 43-54.
- Halpin, W., & Croft, B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago. 22.
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15 (5), 153-166.
- Kumcagiz, H., Ersanli, E., & Alakus, K. (2014). Hopelessness, procrastination and burnout in predicting job satisfaction: a reality among public school teachers. *International journal of academic research*, 6 (1).
- Lonergan, J.M.A. (1998). *Locus of control as moderator of the relationship between job characteristics and procrastination at work*. California state university.
- Martin, N.K., & Baldwin, B. (1998). *Classroom management teaching*. Class size and graduate study, EREC Identifier: ED 420671.
- Mitchel, M.M., & Bradshaw, C. 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, F. Z., & Ayub, N. (2014). The relationship between procrastination, delay of gratification, and job satisfaction among high school teachers. *Japanese Psychological Research*, 56 (3), 224-234.
- Öksüz, Y., & Güven, E. (2014). The relationship between psychological resilience and procrastination levels of teacher candidates. *Social and Behavioral Sciences*, 11 (6), 3189-3193.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 103-109.
- Pala, A., Akyildiz, M., & Bagci, C. (2011). Academic Procrastination Behavior of Pre-service teachers of Bayar University. International Conference on Education and Educational Psychology. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425.
- Potts, T. J. (1987). *Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures*. (Doctoral dissertation) Hofstra University, Dissertation Abstracts International, 48 (1987), p. 1543.

- 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.
- 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, P., & Ferarri, J. (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.
- Stevenson, A. (2013). Oxford dictionary of English. (3rd ed.). Available at: http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199571123.001.0001/m_en_gb0988120?rskey=MP0X8Q&result=3 Erşim tarihi:05.02.2014.
- Sueb, R. (2013). Pre-Service Teachers' Classroom Management in Secondary School: Managing for Success in Teaching and Learning. 6th International Conference on University Learning and Teaching. *Social and Behavioral Sciences*, 90, 670-676.
- Sunger, S., & Gungoren, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online*, 8(3), 883-900.
- Vestervelt, C. M. (2000). *An examination of the content and construct validity of four measures of procrastination*. Carleton University, Canada.
- Winston, R., Nichols, E. C., & Gillis, M. E. (1994). A measure of college classroom climate: The college classroom environment scales. *Journal of College Student Development*, 35, 11-18.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1986). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers* (2nd ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Yazıcia, H., & Bulutb, R. (2015). Investigation into the academic procrastination of teacher candidates' social studies with regard to their personality traits. *Social and Behavioral Sciences*, Issue 174.