

## بررسی نقش تعاملی جنسیت در رابطه شیوه‌های مدیریت کلاس درس، ادراک از جو مدرسه و اهمال کاری معلمان سالار عبدالملکی<sup>۱</sup>، آیت قدوسی‌نژاد<sup>۲</sup>، نازنین میرزاخانی<sup>۳</sup>، منیره صالح‌پور<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش تعاملی جنسیت در رابطه شیوه‌های مدیریت کلاس درس، ادراک از جو مدرسه و اهمال کاری معلمان می‌باشد. نمونه‌ی پژوهش حاضر، مشتمل بر معلمان مرد و زن دبیرستان‌های شهرستان دهدشت بوده است (۱۵۳ معلم مرد و ۸۵ معلم زن) که به روش طبقه‌بندی نسبتی انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسش‌نامه‌ی نگرش و باورهای معلمان در مورد سبک مدیریت کلاس درس مارتین و بالدوین (۱۹۹۸)، پرسش‌نامه سنجش جو سازمانی هالپین و کرافت (۱۳۶۳) و مقیاس اهمال کاری سازمانی صفاری‌نیا و امیرخانی (۱۳۹۰) بودند. روایی و پایایی هر سه آزمون مورد تایید قرار گرفت. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار آماری SPSS و از طریق این نرم افزار آماره‌های توصیفی و روش تحلیل واریانس چندمتغیری به دست آمدند. نتایج نشان داد که بین معلمان مرد و زن از لحاظ ادراک از جو مدرسه تفاوت معنی‌دار وجود دارد ولی از لحاظ شیوه‌های مدیریت کلاس درس و اهمال کاری بین آن‌ها تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. در تبیین این نتایج، می‌توان گفت عواملی چون شرایط اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی مساوی و به‌خصوص دریافت دوره‌های آموزشی یکسان در معنادار نشدن تفاوت اهمال کاری و شیوه‌های مدیریت کلاس در معلمان زن و مرد مؤثر بوده‌اند. در تبیین معنادار بودن تفاوت ادراک از جو مدرسه در زنان و مردان معلم نیز عواملی چون تفاوت در نگرش و ویژگی‌های شخصیتی مردان و زنان می‌تواند مؤثر باشد.

**کلید واژه‌ها:** جنسیت، شیوه‌های مدیریت کلاس درس، ادراک از جو مدرسه، اهمال کاری.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۶/۷

دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۴/۱۸

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسئول)

aminabdolmaleki@gmail.com

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان ayatghodoosi@gmail.com

۳- دانشجوی کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی

n\_mirzakhani89@yahoo.com

۴- دانشجوی کارشناسی رشته مطالعات زنان و خانواده دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

yaldashahri@yahoo.com

### مقدمه

هزاران سال است که اهمال‌کاری<sup>۱</sup> میلیون‌ها نفر را تحت تاثیر قرار داده و از مشکلات گریبان‌گیری است که تقریباً همیشه بر عملکرد انسان اثر سوء دارد. اهمال‌کاری به معنی مسامحه کردن، طفره رفتن و تعلل ورزیدن است که معنی تحت‌اللفظی آن به تعویق انداختن کارها به روز دیگر است (کرمی، ۱۳۸۸). اهمال‌کاری به‌طور فزاینده‌ای به‌عنوان نقصان در خودنظم‌دهی و توانایی کنترل بیرونی افکار، عواطف، تکانه‌ها و عملکرد در مقایسه با هنجارهای پذیرفته‌شده تلقی می‌شود (واس و بامیستر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). به‌نظر می‌رسد اهمال‌کاری یک پدیده‌ی مشکل‌زا و جدی است. از نظر آماری، این عادت نزد بیشتر مردم رایج است و بسیار نادر هستند کسانی که دچار این عارضه نباشند. این پدیده‌ی پیچیده هم در محیط‌های آموزشی و هم در بین مردم عادی دیده می‌شود (فراری، جانسن و مک کون<sup>۳</sup>، ۱۹۹۵). نکته‌ای که باید در جریان اهمال‌کاری به آن توجه داشت، این است که فرد در مسیر اهمال‌کاری احساس ناراحتی و پریشانی می‌کند (لی و اسکوتنبرگ<sup>۴</sup>، ۱۹۹۳؛ سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴). پژوهش‌های آماری مختلفی در زمینه میزان شیوع اهمال‌کاری گزارش کرده‌اند. به‌عنوان مثال، نتایج بررسی پاتس<sup>۵</sup> (۱۹۸۷) نشان می‌دهد که تقریباً ۷۵ درصد افراد خودشان را اهمال‌کار می‌دانند. مطالعات ناس (۱۹۹۸) حدود ۹۰ درصد و اونوگبازی<sup>۶</sup> (۲۰۰۰) حدود ۹۵ درصد میزان اهمال‌کاری را برآورد کردند. هم‌چنین پژوهش‌های پژوهش‌های دیگری در همین خصوص نشان دادند که تقریباً ۵۰ درصد افراد به‌طور پیوسته و شدید اهمال‌کاری می‌کنند (میک<sup>۷</sup>، ۱۹۸۲؛ سولومون و راثبلوم<sup>۸</sup>، ۱۹۸۴؛ هیکوک<sup>۹</sup>، ۱۹۹۳؛ دی، دی، منسینک و آسالیوان<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۰). از جمله عواملی که با اهمال‌کاری در ارتباط هستند می‌توان به جنسیت (راثبلوم، سولومون و موراکامی<sup>۱۱</sup>، ۱۹۸۶)، اضطراب (سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴)،

<sup>1</sup> Procrastination

<sup>2</sup> Vohs & Baumeister

<sup>3</sup> Mccown

<sup>4</sup> Lay. C. & Schouwenburg, H.

<sup>5</sup> Potts

<sup>6</sup> Onwuegbuzie

<sup>7</sup> Mieck

<sup>8</sup> Solomon & Rothblum

<sup>9</sup> Haycock

<sup>10</sup> Day, Mensink & O,Sullivan

<sup>11</sup> Murakami

ترس از شکست (فارن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴)، عزت نفس (ایفرت و فراری<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱)، خودکارآمدی (الیس<sup>۳</sup>، الیس<sup>۳</sup>، ۱۹۷۹؛ میلگرام<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳)، ارزش درونی تکلیف (فراری<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱)، و هسته کنترل (فراری، پارکر و وار<sup>۶</sup>، ۱۹۹۲؛ فراری، ۱۹۹۲) اشاره کرد.

این که چه عواملی در پیدایش اهمال کاری مؤثرند بایستی گفت که اهمال کاری از عوامل گوناگونی مانند اعتماد به نفس پایین، نداشتن طرح و برنامه‌ی کاری، عدم توانایی در مدیریت زمان، ترس از عدم موفقیت، احساس حقارت، مشکل در شروع کار، اضطراب و افسردگی تأثیر می‌پذیرد (سواری، ۱۳۹۰). براساس نظریه‌ی روان‌کاوی فروید اهمال کاری اساساً در نتیجه‌ی اضطراب به وجود می‌آید. از آنجایی که اهمال کاری پیامدهای مهم عینی (مانند از دست دادن ضرب‌الاجل‌ها، فرصت‌ها، درآمد، زمان) و عاطفی (مانند تضعیف روحیه، افزایش استرس و اضطراب، ترس و عصبانیت و انگیزه‌ی پایین) در افراد به وجود می‌آورد، توانسته فضای جدیدی را برای انجام پژوهش‌ها ایجاد کند (سپهریان، ۱۳۹۰). اهمال کاران دارای ویژگی‌هایی هستند یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های این افراد، ضعف در اداره و مدیریت وظایف خود و دیگران است (آقاتهرانی، ۱۳۸۲). کنترل و مدیریت مسأله‌ای 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 مسأله‌ی اساسی و ضروری مطرح می‌شود (هوی و میسکل، ۱۳۷۱). و باید توجه داشت که این کنترل به‌طور محسوس آزادی افراد را محدود نمی‌کند؛ زیرا انسان همواره در شکل‌گیری رفتارها در مراحل مختلف زندگی خود، تحت تأثیر کنترل اجتماعی قرار دارد (شریعت‌مداری، ۱۳۷۳). معلمان مهارت‌های مختلفی دارند، مدیریت کلاس یکی از همین مهارت‌هاست که از اهمیت زیادی برخوردار است. بدون توانایی اداره‌ی مؤثر یک گروه، سایر کیفیت‌های معلمی ممکن است مؤثر واقع نشوند (راگ، ۱۹۳۸). نقش اولیه‌ی معلم هنگام انجام فعالیت آموزشی، نقش مدیریتی است. از آنجایی که مشکلات دانش‌آموزان دبیرستانی نسبت به مشکلات دانش‌آموزان دبستان ممکن است پایدارتر و

<sup>1</sup> Farran

<sup>2</sup> Effert, & Ferrari

<sup>3</sup> Ellis

<sup>4</sup> Milgram

<sup>5</sup> Ferrari

<sup>6</sup> Ferrari, Parker, & Ware

عمیق‌تر باشد و همچنین در دبیرستان‌ها مسائل انضباطی و تنبیهی شدیدتر است، اصلاح آن‌ها نیز ممکن است دشوارتر باشد و معلمان دبیرستانی با دامنه‌ی وسیع‌تری از مشکلات در مدیریت کلاس مواجه می‌شوند (بیابان‌گرد، ۱۳۹۰).

مدیریت کلاس درس، دارای شیوه‌های مختلفی است که معلم آگاه نسبت به اهداف آموزشی و شرایط محیطی - عاطفی متفاوت، شیوه‌های مناسب را در کلاس تجربه می‌کند و با بهره‌گیری از تجارب خود بهترین و مناسب‌ترین سبک را با توجه به انتظارات برمی‌گزیند. در اصل شیوه‌ی مدیریتی معلم، مجموعه‌ای از دیدگاه‌ها و رفتارهایی است که وی برای به‌وجود آمدن بهترین وضعیت ممکن طبق این دیدگاه‌ها و ادراکات خود از محیط پیرامون برای انجام آموزش به کار می‌گیرد (ویسی، ۱۳۹۱). یک کلاس خوب مدیریت شده نه تنها یادگیری معنی‌دار و مطلوب را پرورش می‌دهد، بلکه به پیشگیری از ایجاد مشکلات تحصیلی و عاطفی نیز کمک می‌کند و همچنین دانش‌آموزان را مشغول تکالیف فعال و چالش‌انگیز می‌کند. کلاس خوب اداره شده، فعالیت‌هایی دارد که دانش‌آموزان در آن فعالیت‌ها جذب یادگیری شده و برای آن برانگیخته می‌شوند. در چنین کلاس‌هایی احتمال کمتری وجود دارد که دانش‌آموزان مشکلات تحصیلی یا عاطفی ایجاد نمایند (بیابان‌گرد، ۱۳۹۰). بحث جو حاکم بر سازمان‌ها و به‌خصوص مدرسه از دیرباز مورد توجه محققان و اندیشمندان حوزه‌ی تعلیم و تربیت بوده است. مدارس اگر چه دارای چارچوبی از قوانین و ارزش‌ها هستند ولی باید گفت که این سازمان‌ها به عنوان یک جامعه‌ی کوچک با ایجاد هنجارهایی رفتار را رهبری می‌بخشند در این میان واحدهای آموزشی به مثابه یک شخصیت، دارای ویژگی مختص به خود و نیز دارای عامل کلیدی یعنی مدیریت می‌باشند که با ارائه‌ی تدابیر و استراتژی‌ها به‌منظور هم‌سو کردن و هدایت نمودن نیروی انسانی و امکانات، ناگزیر به انتخاب سبک و شیوه‌های خاص و متناسب هستند و در پی این فرآیند جو و فضای سازمانی نیز ترسیم می‌شود (همت، ۱۳۸۴).

عباس‌زادگان (۱۳۷۳) ادراک از جو مدرسه<sup>۱</sup> را این‌گونه تعریف می‌نماید: جو مدرسه به ادراک معلمان از محیط عمومی کار در مدرسه اطلاق شده که متأثر از سازمان رسمی و غیر رسمی و شخصیت افراد و مدیریت سازمانی خواهد بود. به‌طور کلی در زمینه‌ی تعیین جو و فضای

<sup>۱</sup> perceptions of school climate

سازمانی خصوصا در محیط‌های آموزشی، الگوهایی چون مدل سنجش جوّ سازمانی مدرسه هالپین و کرافت<sup>۱</sup> (۱۹۶۳) که جهت توصیف جوّ مدرسه بر دو محور رفتار معلمان و رفتار مدیران تاکید 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 بوجود آمده در مدرسه مربوط به رفتار معلمان عبارتند از: ۱. روحیه گروهی ۲. مزاحمت ۳. بی‌علاقه‌گی ۴. صمیمیت. اما وضعیت‌های چهارگانه‌ی به‌وجود آمده ناشی از رفتار مدیر در مدرسه عبارتند از: ۱. ملاحظه‌گری. ۲. فاصله‌گیری ۳. نفوذ ۴. تأکید بر نحوه‌ی کار. از ابعاد هشت‌گانه‌ی فوق، چهار نوع جوّ به‌صورت یک پیوستار (باز - متعهدانه - بیگانه - بسته) شناسایی می‌گردد (همت، ۱۳۸۴). در بررسی تفاوت‌های جنسیتی میان زنان و مردان به لحاظ اهمال‌کاری، نتایج متناقضی در پژوهش‌ها گزارش شده است. برخی پژوهش‌ها تفاوت‌های جنسیتی معناداری را در میزان بروز اهمال‌کاری گزارش نکرده‌اند (موسر، مکینلی، دراکوپ و چانگ، ۲۰۰۹؛ ایفرت و فراری، ۱۹۸۹؛ راثبلوم، سولومون و موراکامی، ۱۹۸۶؛ سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴؛ رضائیان، ۱۳۹۱). با توجه به پژوهش‌های متناقض در زمینه‌ی رابطه جنسیت با جوّ سازمانی و شیوه‌های مدیریت کلاس (امین‌دختی و پرورش، ۱۳۸۷؛ امیریان‌زاده، ۱۳۷۶) و از آن‌جایی که جوّ مدرسه تأثیر عمده‌ای در رفتار سازمانی آموزشگاه‌ها دارد و از آن جهت که شیوه‌های مدیریتی می‌توانند تأثیر مهم و مثبتی در توسعه شخصیت و جوّ سازمانی مدارس و حفظ آن داشته باشند، توضیح و تحلیل جوّ مدارس و سبک‌های مدیریتی به کار گرفته شده و ارتباط متقابل بین این دو از جهات مختلف حائز اهمیت است. لذا با توجه به اهمیت نقش میانجی گر جنسیت در رابطه شیوه‌های مدیریت کلاس درس و ادراک از جوّ مدرسه و همچنین مقوله‌ی مهم اهمال‌کاری، مسأله‌ی اصلی پژوهش حاضر آیا تفاوت‌های جنسیتی معلمان در شیوه‌های مدیریت کلاس درس آن‌ها، ادراک از جوّ مدرسه آنان و اهمال‌کاری آنان نقش دارند یا خیر؟

---

<sup>۱</sup>. Halpin. W & Croft B.

## روش

در این پژوهش با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش و همچنین امکانات اجرایی آن از روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی استفاده شد. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل تمامی معلمان زن و مرد (اعم از رسمی، پیمانی، قراردادی، حق‌التدریس و سرباز معلم) شاغل در مدارس متوسطه (دوره دوم) نظری دولتی شهرستان دهدشت در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بود. حجم جامعه‌ی مورد نظر بر اساس آمار دریافتی از اداره کل آموزش و پرورش شهرستان دهدشت ۶۱۱ نفر می‌باشد که از این تعداد ۳۹۴ نفر مرد و ۲۱۷ نفر زن می‌باشند که در ۵۴ دبیرستان شهری و روستایی مشغول به کار بودند. نمونه‌گیری با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انجام شد. برای انتخاب نمونه پژوهش با استفاده از جدول کرجسی و مورگان نمونه‌ای با حجم ۲۳۸ نفر انتخاب گردید. در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از پرسش‌نامه‌های اهمال‌کاری سازمانی صفاری‌نیا و امیرخانی (۱۳۹۰)، پرسش‌نامه نگرش و باورهای معلمان در مورد سبک مدیریت کلاس مارتین و بالدوین (۱۹۹۸) و پرسشنامه جو سازمانی هالپین و کرافت (۱۳۶۳) استفاده شده است. الف) پرسشنامه اهمال‌کاری: مقیاس خودگزارش‌دهی اهمال‌کاری سازمانی توسط صفاری‌نیا و امیرخانی (۱۳۹۰) ساخته شده است. این فرم 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. ضریب پایایی این مقیاس توسط صفاری‌نیا و امیرخانی (۱۳۹۰) با استفاده از دو روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۵ و ۰/۸۹ برای کل آزمون و برای زیرمقیاس ناکارآمدی برابر ۰/۶۴، زیرمقیاس تشویش ذهنی برابر ۰/۷۳ و زیرمقیاس بی‌زاری از تکلیف ۰/۶۴ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی مقیاس مذکور با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه شد. ب) پرسشنامه شیوه‌های مدیریت کلاس درس: پرسشنامه‌ی نگرش و باورهای معلمان در مورد سبک مدیریت کلاس ساخته‌ی مارتین و بالدوین (۱۹۹۸) می‌باشد. این پرسش‌نامه دارای ۲۶ گویه است و شیوه‌ی پاسخ‌دهی به گویه‌های آن بر اساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت به صورت اصلاً مرا توصیف نمی‌کند (۱)، تا حدی مرا توصیف می‌کند (۲)، تقریباً مرا توصیف می‌کند، (۳) و خیلی خوب مرا توصیف می‌کند (۴) است. نمره‌ی فرد در این پرسش‌نامه از ۲۶ تا ۱۰۴ است. این پرسش‌نامه سه زیر مقیاس سبک‌های مدیریت کلاس مداخله‌گر، تعامل‌گرا،

غیرمداخله‌گر را می‌سنجد. در مطالعه‌ی مارتین و بالدوین (۱۹۹۸) ضریب اعتبار و پایایی این پرسش‌نامه مناسب ارزیابی شده است. عالی و امین یزدی (۱۳۸۷) در پژوهشی در استفاده از این پرسش‌نامه نشان دادند که ضریب آلفای کرونباخ برای سؤالات این پرسش‌نامه برابر با ۰/۶۸ بوده است و همبستگی ابعاد آن نیز مورد تأیید قرار گرفته است. 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. پ) پرسشنامه ادراک از جو مدرسه: به منظور سنجش ادراک از جو سازمانی دبیران از پرسش‌نامه استاندارد سنجش جو سازمانی هالپین و کرافت (۱۳۶۳) استفاده شده است. این پرسش‌نامه 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، 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. نحوه نمره‌دهی به این صورت است که گویه‌های با مضمون مثبت برای گزینه‌های هرگز، به ندرت، گاهی، غالباً و همیشه به ترتیب ۰ تا ۴ نمره می‌گیرند و برای بقیه گویه‌ها که با مضمون منفی می‌باشند نحوه نمره‌دهی به صورت برعکس خواهد بود. 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 تحقیقات متعددی استفاده شده است. به بیان علی‌خانی (۱۳۸۳) اعتبار آن براساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ بوده و روایی محتوایی آن به تأیید ۸ نفر از متخصصان تعلیم و تربیت رسیده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی مقیاس سنجش جو سازمانی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۰ به دست آمده است.

### یافته‌ها

به منظور پاسخ‌گویی به این سؤال، از روش تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده شد. ابتدا بعضی از پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس چندمتغیری بررسی شده است.

#### جدول ۱. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرها	تعداد	میانگین	آماره	سطح معناداری
اهمال کاری	۲۱۶	۱۱۰/۴۴	۱/۳۹	۰/۰۴۲
مدیریت کلاس درس	۲۱۶	۶۶/۱۶	۰/۸۶	۰/۴۴
ادراک از جو مدرسه	۲۱۶	۵۰/۶۰	۰/۶۲	۰/۸۴

جدول ۱، نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف جهت بررسی پیش فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود مقدار سطح معناداری برای متغیر اهمال کاری کوچک‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد که تخطی از فرض نرمال بودن داده‌های این متغیر را نشان می‌دهد که در نمونه‌های بزرگ این قضیه تقریباً معمول است. لیکن در دو متغیر شیوه‌های مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه آزمون کولموگروف-اسمیرنف معنادار نشده و گویای آن است که فرض نرمال بودن داده‌های این دو متغیر رعایت شده است.

جدول ۲. آزمون ام‌باکس برای بررسی یکسانی واریانس - کوواریانس بین متغیرهای وابسته

سطح معناداری	F	آماره‌ی ام‌باکس
۰/۴۹	۰/۹۱	۵/۵۳

جدول ۲، آزمون ام‌باکس برای بررسی یکسانی واریانس - کوواریانس بین متغیرهای وابسته را نشان می‌دهد. همان‌طور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، مقدار آماره ام‌باکس برابر ۵/۵۳ و مقدار F ۰/۹۱ می‌باشد. نتایج نشان‌دهنده‌ی یکسانی ماتریس واریانس - کوواریانس است ( $P > 0/05$ ).

جدول ۳. آزمون بارتلت برای بررسی همبستگی بین متغیرهای پژوهش

سطح معناداری	df	آماره‌ی خی‌دو
۰/۰۰۰۰۱	۵	۱۱۹/۴۸

جدول ۳، آزمون بارتلت برای بررسی همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نمایش می‌دهد. با بررسی این آزمون مشخص شد که مقدار خی‌دو برابر ۱۱۹/۴۸ می‌باشد و همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته وجود دارد ( $P < 0/05$ ).

جدول ۴. آماره‌های توصیفی نمرات معلمان مرد و زن در متغیرهای پژوهش

متغیرها	جنسیت	میانگین	انحراف معیار	تعداد
اهمال کاری	مرد	۶۵/۳۴	۱۱/۵۶	۱۳۷
	زن	۶۷/۵۸	۱۲/۲۹	۷۹
مدیریت کلاس	مرد	۵۰/۵۳	۶/۸۳	۱۳۷
	زن	۵۰/۷۳	۸/۰۸	۷۹
درس	مرد	۱۱۳/۵۶	۱۳/۷۹	۱۳۷
	زن	۱۰۵/۰۱	۱۴/۵۹	۷۹
ادراک از جو مدرسه	مرد	۱۱۳/۵۶	۱۳/۷۹	۱۳۷
	زن	۱۰۵/۰۱	۱۴/۵۹	۷۹

جدول ۴، آماره‌های توصیفی نمرات معلمان مرد و زن در متغیرهای اهمال کاری، مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، در دو متغیر مدیریت کلاس درس و اهمال کاری، میانگین نمرات معلمان زن بیشتر بوده است. ولی در نمرات



ادراک از جو مدرسه معلمان مرد دارای میانگین بزرگ‌تری می‌باشند. برای آن‌که نشان داده شود که آیا این تفاوت معنادار است یا نه، از روش تحلیل واریانس چند متغیری استفاده می‌شود.

جدول ۵. آزمون‌های چندگانه برای بررسی تفاوت معلمان مرد و زن از لحاظ متغیرهای پژوهش

معنی داری	F	ارزش	آزمون‌های چندگانه
۰/۰۰۰۰۱*	۶/۶۸	۰/۹۱	لامبدای ویلکز

جدول ۵، آزمون‌های چندگانه برای بررسی تفاوت معلمان مرد و زن از لحاظ اهمال کاری، مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، مقدار F برابر ۶/۶۸ می‌باشد. نتایج آزمون لامبدای ویلکز، تفاوت معنی داری را بین معلمان مرد و زن در متغیرهای ادراک از جو مدرسه، مدیریت کلاس درس و اهمال کاری نشان می‌دهند ( $P < ۰/۰۵$ ).

جدول ۶. نتایج آزمون لون جهت بررسی همگنی واریانس‌های تفاوت معلمان مرد و زن از لحاظ متغیرهای پژوهش

متغیرها	F	درجه آزادی	درجه آزادی	سطح معنی داری
		بین گروهی	درون گروهی	
اهمال کاری	۰/۰۰۳	۱	۲۱۴	۰/۹۶
مدیریت کلاس درس	۱/۶۷	۱	۲۱۴	۰/۲۰
ادراک از جو مدرسه	۰/۰۶	۱	۲۱۴	۰/۸۱

جدول ۶، نتایج آزمون لون برای بررسی فرض همگنی واریانس‌های نمرات بین دو گروه مرد و زن در متغیرهای اهمال کاری، مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه را نشان می‌دهد. نتایج غیرمعنی دار آزمون لون برای اهمال کاری با مقدار آماره  $F=۰/۰۰۳$  و مدیریت کلاس درس با مقدار آماره  $F=۱/۶۷$  و برای ادراک از جو مدرسه با مقدار آماره  $F=۰/۰۶$  نشان از همگنی واریانس آنها در دو جنس می‌باشد ( $P > ۰/۰۵$ ).

جدول ۷. آزمون تحلیل واریانس عاملی برای مقایسه معلمان مرد و زن از لحاظ متغیرهای پژوهش

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه ی مجذورات	میانگین مجذورات	F	معنی داری	اندازه اثر
اهمال کاری	بین گروهی	۲۵۱/۲۴	۱	۲۵۱/۲۴	۱/۷۹	۰/۱۸	۰/۰۸
	درون گروهی	۲۹۹۶۲/۱	۲۱۴	۱۴۰/۰۱			
	کل	۳۰۲۱۳/۳۳	۲۱۵				
مدیریت کلاس درس	بین گروهی	۲/۱۸	۱	۲/۱۸	۰/۰۴	۰/۸۴	۰/۰۰۷
	درون گروهی	۱۱۴۳۷/۵۸	۲۱۴	۵۳/۴۵			
	کل	۱۱۴۳۹/۷۶	۲۱۵				
ادراک از جو مدرسه	بین گروهی	۳۶۶۲/۳۸	۱	۳۶۶۲/۳۸	۱۸/۴۵	۰/۰۰۰۰۲	۰/۰۰۰۱
	درون گروهی	۴۲۴۷۸/۷۱	۲۱۴	۱۹۸/۵۰			
	کل	۴۶۱۴۱/۰۹	۲۱۵				

جدول ۷، آزمون تحلیل واریانس عاملی برای بررسی تفاوت میانگین‌های نمرات معلمان مرد و زن در متغیرهای اهمال‌کاری، مدیریت کلاس درس و ادراک از جو مدرسه را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، F به دست آمده حاصل از تقسیم میانگین مجذورها برای متغیر اهمال‌کاری برابر ۱/۷۹، مدیریت کلاس درس برابر ۰/۰۴ و ادراک از جو مدرسه برابر با ۱۸/۴۵ است. که برای متغیرهای اهمال‌کاری و مدیریت کلاس درس نتایج غیرمعنادار ( $P > ۰/۰۵$ )، و برای متغیر ادراک از جو مدرسه معنادار است ( $P < ۰/۰۵$ ). پس می‌توان نتیجه گرفت که بین معلمان مرد و زن از لحاظ متغیرهای اهمال‌کاری و مدیریت کلاس درس تفاوت معنادار وجود ندارد. ولی بین آن‌ها از لحاظ متغیر ادراک از جو مدرسه تفاوت معنادار وجود دارد و با توجه به نتایج جدول ۴، می‌توان گفت که ادراک از جو مدرسه معلمان زن از معلمان مرد بیشتر است. همچنین، بر اساس مقدار اندازه‌ی اثر (مجذور اتای تفکیکی) ۰/۰۸، می‌توان گفت که تنها ۸ درصد ادراک از جو مدرسه به وسیله‌ی جنسیت تبیین شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به مقایسه‌ی شیوه‌های مدیریت کلاس درس، ادراک از جو مدرسه و اهمال‌کاری بین دو گروه معلمان مرد و زن پرداخت. با استفاده از روش تحلیل واریانس چند متغیری به بررسی متغیرهای پژوهشی پرداخته شد. نتایج حاصل از تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد که بین معلمان مرد و زن از لحاظ شیوه‌های مدیریت کلاس درس تفاوت معنی‌دار وجود ندارد. به عبارت دیگر، شیوه‌های به‌کارگیری مدیریت کلاس درس معلمان مرد و زن در این پژوهش یکسان است. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های والرند (۱۹۹۶)، مارتین، بالدوین و یین<sup>۱</sup> (۱۹۹۹)، بخشایش (۱۳۹۲)، نیازآذری، فتاح و عمویی (۱۳۸۷)، صمدی و همکاران (۱۳۸۷)، رجایی‌پور و همکاران (۱۳۸۷)، عالی و امین‌یزدی (۱۳۸۷) و کتابیان (۱۳۹۱) مبنی بر این که تفاوت معنی‌داری بین سبک مدیریت کلاس معلمان زن و مرد وجود ندارد، هم‌خوان است. از سوی دیگر با پژوهش‌های مارتین، یین و مایال (۲۰۰۶)، فرخ‌نژاد (۱۳۸۰)، حسینی‌زاده (۱۳۸۷) و رحیمی خلیل‌الهی، آیتی و عسگری (۱۳۹۱) مبنی بر این که بین شیوه‌های مدیریت کلاس مردان و زنان تفاوت وجود دارد، ناهم‌خوان بوده است. به نظر می‌رسد یکی از دلایل عدم تفاوت شیوه‌های

<sup>۱</sup> Martin, Baldwin & Yin

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 مرد 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 به‌دست آمده با مبانی نظری و با نتایج پژوهش‌های سیدا و سویتز<sup>۱</sup> (۲۰۱۲)، صادقی و فتحی (۱۳۸۱) و زارع، فیضی و محبوبی (۱۳۸۹) مبنی بر معنی‌دار بودن تفاوت‌های بین دو جنس از لحاظ جو سازمانی مدرسه هم‌سو است. یافته‌های کریستینا بنتا<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) هم‌چنین نشان داد که معلمان زن ادراک مثبت‌تری نسبت به معلمان مرد دارند. از دیگر پژوهش‌هایی که با پژوهش حاضر هم‌خوان است می‌توان به یافته‌های نوروزی (۱۳۸۱) و امین بیدختی و پرورش (۱۳۸۷) اشاره کرد که نشان داد بین جو سازمانی مدارس دخترانه و پسرانه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. نتایج پژوهش توکلی‌طبا (۱۳۷۸) که با اطمینان ۹۹ درصد دریافته‌اند که بین جنسیت معلمان با جو سازمانی حاکم بر مدارس آن‌ها رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد و معلمان زن جو سازمانی خود را بالاتر می‌دانند، نیز نتایج پژوهش حاضر را تأیید کرده 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 امین‌پور (۱۳۸۱) و حیدری‌نژاد و مرادی‌پور (۱۳۹۰) مبنی بر اینکه بین جو سازمانی مدارس دخترانه و پسرانه تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد، اشاره کرد. پژوهش امیریان‌زاده (۱۳۸۴) نیز در همین راستا نشان داد که بین ادراک معلمان مرد و زن از جو سازمانی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. در تبیین یافته‌های این پژوهش 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.

<sup>۱</sup> Ceyda, & Sevinc

<sup>۲</sup> Bentea

در این سؤال پژوهشی، تفاوت معلمان مرد و زن از لحاظ اهمال‌کاری نیز با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیری 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 موراگامی (۱۹۸۶) و ایفرت و فراری (۱۹۸۹) مبنی بر عدم رابطه معنی‌دار بین جنسیت و اهمال‌کاری، نتایج موسر و همکاران (۲۰۰۹) مبنی بر عدم تفاوت معنی‌دار بین زنان و مردان از لحاظ اهمال‌کاری، و هم‌چنین نتایج پژوهش احمدی (۱۳۹۰) و مطیعی و همکاران (۱۳۹۰) 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 بک‌دیگر تفاوت معنی‌داری ندارند. در تبیین یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که بر طبق فراری، جانسن و مک‌کون<sup>۱</sup> (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 (الرند، 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

<sup>۱</sup> McCown, & Johnson

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. باید توجه داشت از آن‌جا که داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های خود گزارش‌دهی جمع‌آوری شدند، چنین روشی ممکن است موجب سوگیری و بی‌دقتی معلمان در پاسخ‌دادن به سؤال‌ها شده باشد و به طور ناخواسته در اعتبار یافته‌ها خدشه وارد کند. همچنین باید در نظر گرفت که نمونه‌ی پژوهش حاضر معلمان مقطع دبیرستان شهرستان دهدشت بودند. بنابراین با توجه به شرایط اقلیمی و فرهنگی متفاوت، تعمیم نتایج به معلمان سایر مقاطع تحصیلی و همچنین معلمان سایر مناطق کشور باید با احتیاط صورت گیرد. به‌علاوه با توجه به اینکه روش پژوهش از نوع همبستگی بوده، به همین جهت نمی‌توان استنباط علی از نتایج آن نمود. لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی از طرح‌های تجربی و علی-مقایسه‌ای نیز استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود 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. در مجموع 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 دست‌اندرکاران نظام آموزشی کشور، مدارس و رسانه‌های جمعی پیشنهاد می‌شود با برگزاری کلاس‌های آموزشی راه‌کارها و مهارت‌های مقابله با اهمال‌کاری را به معلمان آموزش دهند. زیرا اهمال‌کاری رفتاری ناسازگارانه و یک راهبرد دفاعی غیر مؤثر است و پیامدهای مفیدی برای معلم و دانش‌آموزان به همراه ندارد.

### منابع

- احمدی، زینب. (۱۳۹۰). نقش جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزشی در تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلّم آذربایجان.
- آقاتهرانی، مرتضی. (۱۳۸۵). اهمال‌کاری (بررسی علل و راهکارهای درمان). قم: مرکز انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

امیریان زاده، مژگان. (۱۳۷۶). بررسی رابطه‌ی بین جو سازمانی و رضایت شغلی نواحی چهارگانه‌ی شیراز.

**دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۷ و ۸، ۱۱۴-۱۰۱.**

امیریان زاده، 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 و پرورش، پروانه. (۱۳۸۷). **بررسی رابطه‌ی جو سازمانی با سبک**

**مدیریت و آثار آن بر معلمان مدارس ابتدایی.** پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد

اسلامی واحد شیراز.

امین پور، فاطمه. (۱۳۸۱). **بررسی تاثیر فرهنگ و جو سازمانی بر بهره‌وری نیروی انسانی.**

پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

بخشایش، علی رضا. (۱۳۹۲). رابطه سبک‌های مدیریت کلاس با ویژگی‌های شخصیتی معلمان مدارس

ابتدایی شهر یزد. **فصل نامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۴، ۳، ۱۹۸-۱۸۵.**

بیابان گرد، اسماعیل. (۱۳۹۰). **روانشناسی تربیتی (روانشناسی آموزش و یادگیری).** تهران: نشر

ویرایش.

حسینی زاده، مریم. (۱۳۷۸). **بررسی شیوه‌های مدیریت کلاس‌های مدارس متوسطه شهرستان**

**رفسنجان.** پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز.

حیدری نژاد، صدیقه و مرادی پور، مهدی. (۱۳۹۰). رابطه‌ی دلبستگی شغلی دبیران تربیت بدنی با جو

سازمانی مدارس متوسطه شهر اهواز. **مجله‌ی مدیریت ورزشی، ۸، ۲۱-۵.**

راگ، ادوارد کنراد. (۱۳۸۲). **مدیریت کلاس در دبستان** (ترجمه علی رضا کیامنش و کامران

گنجی). تهران: رشد. (۲۰۰۱).

رجایی پور، سعید؛ کاظمی، ایرج و آقاحسینی، تقی. (۱۳۸۷). بررسی رابطه‌ی بین مؤلفه‌های مدیریت

کلاس درس و جو یادگیری در مدارس راهنمایی شهر اصفهان. **پژوهش‌های تربیتی**

**روان‌شناختی، ۴، ۱، ۴۰-۲۳.**

رحیمی خلیل‌اللهی، شهلا؛ عسگری، علی و آیتی، محسن. (۱۳۹۱). **رابطه خودارزیابی مرکزی و**

**جنسیت معلم با مدیریت کلاس و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه.** پایان

نامه کارشناسی ارشد دانشگاه بیرجند.

سپهریان، فیروزه. (۱۳۹۰). **اهمال کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی‌کننده‌ی آن.** **مجله‌ی مطالعات**

**روان‌شناختی، ۷، ۴.**

سواری، کریم. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی. **فصل‌نامه اندازه‌گیری تربیتی**، ۵، ۹۷-۱۱۰.

شریعت‌مداری، علی. (۱۳۷۳). **رسالت تربیتی مدرسه را فراموش نکنیم**. سال دوم. ۳ و ۴. 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 و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا (س)**، ۴، ۱ و ۲. عالی، آمنه و امین‌یزدی، امیر. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر سبک‌های مدیریت کلاس بر رشد مهارت‌های فراشناختی دانش‌آموزان. **مجله مطالعات تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد**، ۹، ۱.

عباس‌زادگان، میرمحمد. (۱۳۷۳). **تنوری تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی**، جلد دوم. انتشارات دانشگاه ارومیه.

فاتحی، یونس؛ عبدخدایی، محمد سعید و پورغلامی، فرزاد. (۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی کمال‌گرایی و خودکارآمدی با اهمال‌کاری در کارکنان بیمارستان دولتی شهر فراسیند. **پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی**، ۲، ۶.

فاتحی، بهمن؛ صادقی، عباس. (۱۳۸۱). بررسی رابطه‌ی جو سازمانی و رضایت شغلی معلمان در شهرستان ماسال در استان گیلان. **پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی**.

فرخ‌نژاد، نصراله. (۱۳۸۰). **بررسی عوامل مؤثر در مدیریت اثربخش کلاس از دیدگاه دبیران مقطع متوسطه شهرستان بوشهر**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.

کریمی، داود. (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمال‌کاری در دانش‌جویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. **اندیشه و رفتار**، ۴، ۱۳، ۳۴-۲۵.

مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود؛ و صادقی، منصوره السادات. (۱۳۹۰). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبیرستان‌های شهر تهران. **فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی**، ۲۴، ۷۰-۴۹.

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

همت، محمدرضا. (۱۳۸۴). رابطه‌ی جو مدرسه با سبک مدیریت مدارس شهرستان شهرضا. **اندیشه‌های نو**. ۱۸ و ۱۹.

- هوی، وین ک؛ میسکل، سیسیل. ج. (۱۳۸۲). **تئوری، تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی** (ترجمه‌ی میر محمد سید عباس زاده). ارومیه: انتشارات دانشگاه ارومیه.
- ویسی، امید. (۱۳۹۱). **بررسی رابطه‌ی انگیزش شغلی با سبک‌های مدیریت کلاس و سبک‌های تدریس معلمان راهنمایی و دبیرستان شهرستان‌های پاوه و جوانرود**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید مدنی آذربایجان.
- Baumeister, R. F. , Heatherton, T. F. , & Tice, D. M. (1994). **Losing control: How and why people fail at self-regulation**. San Diego: Academic Press .
- Bentea, Cristina-Corina. (2013). 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 .
- Ceyda, Gunes; Sevinc, Peker. (2012). Determination of high schools organizational climate. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 46, 2947 – 2950 .
- Day. V. , Mensink, D. , & O’Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. **Journal of College Reading and Learning**, 30, 120-134 .
- 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,s inevitable hassles**. New York: Institute for Rational Living .
- Farran, B. (2004). **Predictors of academic procrastination in college students**. Unpublished doctoral dissertation, Fordham University, New York .
- Ferrari, J. R. (1992). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. **Journal of Psychopathology and Behavioural Assessment**, 14, 97–110 .
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, selfawareness, 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. , Jonson, J. L. , & McCown, W. G. (1995). **Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment**. New York: Plenum Press .
- 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.
- Halpin, W. & Croft, B. (1963). The organizational climate of schools. **Chicago: Midwest Administration Center of the University of Chicago**. 22 .
- Kaykci, K. (2009). The effect of classroom management skills of elementary school teachers on undesirable discipline behaviour of students. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 1(1), 1215–1225 .
- 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 .
- Martin, N. K. , Baldwin, B. , & Yin, Z. (1995, April). Beliefs. Regarding Classroom Management Style: Relationships to Particular Teacher Personality Characteristics. **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association**, San Francisco, CA .
- Martin, N. K; Yin, Z. & Mayal, B. (2006). Construct validation of the attitude and beliefs on classroom management control inventory. **Journal of classroom interaction**, 33(2), 6-15 .
- McCown, W. , Johnson, J. , & Petzel, T. (1989). Procrastination: A principle components analysis. **Personality and Individual Differences**, 10, 197-202 .
- Milgram, N. A. (1991). Procrastination. **Encyclopedia of Human Biology**, 6, (New York, Academic Press) pp. 149-155 .
- 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 .
- Solomon, L. J. , & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive - Behavioral correlates. **Journal counseling Psychologica**, 31, 503-509 .

