

**Receive Date:**  
23/06/2022

**Accept Date:**  
27/11/2022



## Research Article

Vol.18, No. 2, Serial 34

Autumn & Winter  
2022

pp.: 103-114

# Studying the Relationship Between Classroom Psychosocial Environment and Students' Academic Procrastination: Mediating Role of Perceived Stress

DOI: [https://dx.doi.org/ 10.22070/TLR.2022.15720.1210](https://dx.doi.org/10.22070/TLR.2022.15720.1210)

**Batol Momeni<sup>1\*</sup>, Vajiheh Zohoorparvande<sup>2</sup>**

1. MA., Department of educational sciences, Payamnoor university, Tehran, Iran. (Corresponding Author)

Email: [momeni@yahoo.com](mailto:momeni@yahoo.com)

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payamnoor, University(PNU), Tehran, Iran.

Email: [Zohoor2002@yahoo.com](mailto:Zohoor2002@yahoo.com)

## Abstract

**Introduction:** This study aims to study the role of the mediating role of perceived stress on the relationship between the psycho-social environment of the classroom and students' academic procrastination.

**Method:** The statistical population included all the students of the first secondary level of Mashhad who were studying in during 2021-2022 and among them, 302 students were selected using the available sampling method. The research tools included academic procrastination by Solomon and Rothblum (1984), psycho-social classroom environment by Fraser et al. (1995), and perceived stress by Cohen et al. (1983). The path analysis method was used to analyze the data.

**Results:** The results showed that there is a significant negative relationship between the psycho-social environment of the classroom and perceived stress. There is a significant negative relationship between the psycho-social environment of the classroom and academic procrastination. There is a significant positive relationship between perceived stress and academic procrastination.

**Discussion and Conclusion:** It seems that increasing the favorable psycho-social environment in the classroom reduces perceived stress and academic procrastination in students. Also, the increase in perceived stress in students improves their procrastination. In addition, the result showed the indirect effect of variables on academic procrastination through perceived stress.

**Keywords:** Psychosocial Environment, Academic Procrastination, Perceived Stress, Students.

# رابطه جو روانی - اجتماعی کلاس درس با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان: نقش میانجی استرس ادراک شده

DOI: <https://dx.doi.org/10.22070/TLR.2022.15720.1210>

بتول مومنی<sup>۱</sup>، دکتر وجیهه ظهورپرونده<sup>۲\*</sup>

۱. کارشناس ارشد گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

Email: momeni@yahoo.com

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

Email: Zohoory2002@yahoo.com

## چکیده

هدف مطالعه حاضر رابطه جو روانی - اجتماعی کلاس درس با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان: نقش میانجی استرس ادراک شده بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهر مشهد بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند که از میان آنها ۳۰۲ دانش آموز به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)، جو روانی - اجتماعی کلاس فریزر و همکاران (۱۹۹۵) و استرس ادراک شده کوهن و همکاران (۱۹۸۳) بود. برای تحلیل داده ها از روش تحلیل مسیر استفاده شد. در پژوهش حاضر نتایج نشان داد بین جو روانی - اجتماعی کلاس درس و استرس ادراک شده در جهت منفی رابطه معنادار وجود دارد. بین جو روانی - اجتماعی کلاس درس و اهمال کاری تحصیلی در جهت منفی رابطه معنادار وجود دارد. بین استرس ادراک شده و اهمال کاری تحصیلی در جهت مثبت رابطه معنادار وجود دارد. به نظر می رسد افزایش جو روانی - اجتماعی مطلوب در محیط کلاس درس موجب کاهش استرس ادراک شده و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان می گردد و همچنین افزایش استرس ادراک شده در دانش آموزان موجب افزایش اهمال کاری در آنان می گردد. علاوه بر این، نتایج نشان دهنده اثر غیر مستقیم متغیرها بر اهمال کاری تحصیلی از طریق استرس ادراک شده بود.

نشریه علمی

## پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۸، شماره ۲، پیاپی ۳۴  
پاییز و زمستان ۱۴۰۰  
صص: ۱۱۴-۱۰۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۰۶

## مقاله پژوهشی

Journal of

## Training & Learning Researches

Vol.18, No. 2, Serial 34

Autumn & Winter  
2022

pp.: 103-114

**کلیدواژه‌ها:** جو روانی اجتماعی، اهمال کاری تحصیلی، استرس ادراک شده، دانش آموزان

## مقدمه

امروزه نهادهای آموزشی با تغییر و تحولات زیادی مواجه هستند که در این میان، مدارس سعی دارند آموزش خود را مطابق با نیازهای دانش آموزان و جامعه ارائه دهند. از آن جایی که تعلیم و تربیت و به طور کلی تحصیل بخش مهمی از زندگی هر فرد را تشکیل می‌دهد [۱]. ایجاد انگیزه در دانش آموزان به طوری که بتوانند در تحصیلات موفق باشند یکی از چالش‌های مهم در زمینه ارتقای کیفیت آموزش است. یک نظام آموزشی را زمانی می‌توان کارآمد دانست که عملکرد تحصیلی فراگیران آن در در دوره‌های مختلف تحصیلی بیش‌ترین و بالاترین رقم باشد [۲]. یکی از شاخص‌های آسیب‌زنده به کیفیت آموزش اهمال کاری تحصیلی<sup>۱</sup> است. اهمال کاری به معنی به تعویق انداختن کارها و محول کردن آن‌ها به زمان دیگر تعریف می‌شود [۳]. اهمال کاری نه فقط یک مشکل مدیریت زمان، بلکه فرآیند پیچیده‌ای است که شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری است که پیامدهای درونی آن تشویش، آشفتگی، سرزنش خود، ناامیدی و پشیمانی است و پیامدهای بیرونی آن ممکن است سنگین باشد و به پیشرفت کار و تحصیل فرد آسیب برساند [۴]. اهمال کاری تحصیلی، به تاخیر انداختن وظایف و تکالیف تحصیلی است [۵]. جوآ و همکاران (۲۰۱۹) دریافتند که اهمال کاری تحصیلی علاوه بر ایجاد تاخیر در فرایند یادگیری می‌تواند پیش‌بینی کننده عملکرد پایین در زمینه تحصیلی و شغل در آینده باشد [۶]. همچنین عباسی و همکاران (۱۳۹۹) نیز نشان دادند که اهمال کاری تحصیلی به عنوان یک عامل استرس آور اساسی در فرایند یادگیری محسوب می‌شود که می‌تواند پیشرفت تحصیلی را تحت تاثیر قرار دهد [۱]. یکی از عوامل اثرگذار بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان جو روانی اجتماعی کلاس<sup>۲</sup> است. کلاس درس مکانی اجتماعی است و حضور و تعامل دانش‌آموزان با همسالان، باعث می‌شود که استعدادهای و یا مشکلات و ضعف‌های آنها آشکار شود [۷]. پدیده اهمال کاری دو سطح شناختی و رفتاری<sup>۴</sup> را در بر می‌گیرد، در سطح رفتاری تصمیم به اجرای کاری که می‌تواند در آینده برای فرد نتایجی را در بر داشته باشد، گرفته شده است؛ ولی بدون هیچ دلیل منطقی و به صورت کاملاً اختیاری به تعویق انداخته می‌شود و در سطح شناختی، فرد در گرفتن تصمیمات به موقع تعلل ورزی می‌کند. به نظر ون ویک (۲۰۱۸) پیامدهای مهم عینی

(مانند از دست دادن ضرب‌العجل‌ها، فرصت‌ها، درآمد، زمان) و عاطفی (مانند تضعیف روحیه، افزایش استرس و اضطراب، ترس و عصبانیت و انگیزه پایین) را به دنبال دارد و به سبب نتایج منفی همچون بی‌قراری و اضطراب، سطوح بالای استرس، وحشت زندگی و حسرت، کنار کشیدن به دلیل کمبود زمان یا انجام نامطلوب تکلیف روی افراد اثر می‌گذارد [۸]. همچنین اسکراو و همکاران (۲۰۲۰) معتقدند که اهمال کاران به این دلیل اهمال کاری میکنند که اغلب به توانایی خود برای کامل کردن یک تکلیف، اطمینان ندارند. تصور انجام تکلیف فرد را در موقعیت ابهام آمیزی قرار می‌دهد که نتیجه‌اش جز ادراک سطوح بالای اضطراب و دستپاچگی نیست. اضطرابی که در آن فرد احساس ناآرامی، بدآیندی و یا ترس می‌کند. با توجه به ارزش زمان و اهمیت آن در دنیای رقابتی امروز بررسی میزان شیوع اهمال کاری تحصیلی و عوامل تاثیرگذار بر آن از جمله جو روانی اجتماعی دانش‌آموزان این مشکل از اهمیت خاصی برخوردار است [۹]. نکته دوم توجه به مبحث جو روانی اجتماعی و مطالعه ارتباط آن با اهمال کاری تحصیلی است که به نوبه خود مبحثی نوظهور است. واکنش دانش‌آموزان و عملکرد آنها در جوهای متعدد، متفاوت می‌باشد و احتمال دارد جوی که برای اکثریت دانش‌آموزان مطلوب است؛ برای بعضی دیگر هراس آور بوده و ایشان را دچار مشکل سازد به میزانی که دانش‌آموزان مضطرب در این جو مشکل شده و نتوانند در مقایسه با دیگران توانایی‌های خود را به منصفانه ظهور بگذارند، احساس ناتوانی کرده و از نظر تحصیلی عملکرد پایینی را تجربه خواهند کرد [۱۰]. از سوی دیگر از آنجا که آموزش و پرورش هر کشوری از کلیده‌های اصلی رشد و پیشرفت آن کشور به شمار می‌رود و دانش‌آموزان نیز یکی از ارکان اساسی این نهاد محسوب می‌شوند، اصلاح و بهبود شیوه‌های آموزش و مدیریت ضرورت دارد. امروزه آموزش و پرورش به معنای وسیع، سعی می‌کند که تغییرات مطلوب شناختی، حرکتی و عاطفی را در رفتار فرد به وجود آورده و او را برای سازگاری با محیط طبیعی و اجتماعی آماده گرداند [۱۱] و همواره برای رسیدن به چنین منظوری با موانع و مشکلات زیادی روبه‌رو بوده است [۱۲]. بلوم<sup>۵</sup> جو کلاس را شرایط، نیروها و انگیزش‌های بیرونی، اعم از عوامل فیزیکی، اجتماعی، فکری و روانی تعریف می‌کند [۱۳]. دانش‌آموزان برای یادگیری نیاز به محیطی مناسب دارند. سازمان مدرسه و جو کلاسی که معلم ایجاد می‌کند، تأثیر مهمی بر رفتار یادگیرندگان دارد.

<sup>5</sup> Vanwyk<sup>6</sup> Schraw<sup>7</sup> Bloom<sup>1</sup> Academic Procrastination<sup>2</sup> Guo<sup>3</sup> Class Psychosocial Climate<sup>4</sup> Cognitive and behavioral

را بر فرد تحمیل می‌کند. در واقع ادراک و تفسیر کلی فرد از تاثیرپذیری در برابر استرس‌ها، استرس ادراک شده فرد می‌باشد [۲۲]. هادآ و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که دختران استرس بیشتری نسبت به پسران دارند و سطوح بالای استرس منفی ادراک شده در آنان باعث ایجاد رفتارهای مختل کننده سلامتی از قبیل عادات غذایی ضعیف، عادات خواب مختل و ورزش کمتر می‌شود و دانشجویانی که سطوح بالای استرس ادراک شده منفی را تجربه می‌کردند، دارای سلامت کمتر بودند و در طیف وسیعی از شاخص‌های زندگی از قبیل معدل دانشگاهی، وزن و سطوح سازگاری، رضایت کم تری داشتند [۲۳]. فریمانی (۱۴۰۰) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که بین جو روانی اجتماعی کلاس درس با اهمال کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد [۲۴]. ابوالقاسمی (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان داد که جو روانی اجتماعی کلاس درس می‌تواند پیش بینی کننده اهمال کاری تحصیلی باشد [۲۵]. نتایج پژوهش مهمان نواز (۱۳۹۹) بیانگر آن است که بین استرس ادراک شده و اهمال کاری رابطه معناداری وجود دارد [۲۵]. تقوی (۱۳۹۹) در پژوهشی به این نتایج دست یافت که جو روانی محیطی کلاس درس می‌تواند پیش بینی کننده استرس ادراک شده باشد [۲۷]. شلمزاری (۱۳۹۹) نیز نشان داد که بین خلاقیت و اهمال کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد ولی یک نقش میانجی گری نسبی استرس تحصیلی بین ویژگی‌های شخصیت (روان رنجورخویی، برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری و سازگاری) و اهمال کاری تحصیلی را نشان داد [۲۸]. پورکریمی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی نشان داد که جو روانی اجتماعی کلاس درس پیش بینی کننده اهمال کاری تحصیلی می‌باشد [۲۹]. چراغی و یوسفی (۱۳۹۸) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که بین جو روانی اجتماعی و اهمال کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد [۳۰]. نتایج تحقیق رئوف و همکاران (۱۳۹۸) بیانگر این است که بین جو روانی اجتماعی و اهمال کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد [۳۱]. سوکولوفسکا (۲۰۲۱) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که استرس ادراک شده می‌تواند موجب پیدایش اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلالات رفتاری شود [۳۲]. کلین و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که بین اهمال کاری تحصیلی و تاثیر آن بر جو روانی اجتماعی کلاس درس رابطه معناداری وجود دارد [۳۳]. تایج تحقیق لی (۲۰۲۱) بیانگر این است که جو روانی اجتماعی کلاس می‌تواند پیش بینی کننده خوبی برای اهمال کاری تحصیلی

پژوهش‌ها نشان می‌دهد تفاوت در بهبود جو اجتماعی کلاس‌ها با فاصله احساسی بین مدرس و دانش‌آموزان در طول اولین درس سال تحصیلی مرتبط است [۱۴]. همچنین عوامل روانی اجتماعی حاکم بر کلاس درس، نقش مهمی را در حل مشکلات مانند ترک تحصیل، غیبت از کلاس، اندوه و افسردگی دانش‌آموزان، برخورد و تنش‌های بین کلاسی، وظیفه‌گرایی و رقابت یا رفاقت کلاسی، ایفا می‌کنند [۱۵]. میزان انگیزه انجام تکلیف دانش‌آموزان و میزان تلاش آنها در ابتدا به‌عنوان تابعی از میزان آگاهی آنها از کیفیت و کنترل تکلیف در سطح کلاس و انتظارات و باورها در سطح دانش‌آموز است [۱۶]. همچنین آگاهی و دریافت دانش‌آموزان از مشخص بودن قوانین و کنترل معلم با علایق آنها رابطه مثبتی داشته است [۱۷]. با توجه به تنوع جوهای کلاسی، فریزر (۱۹۹۴) گونه‌های جو روانی اجتماعی کلاس را بررسی کرد. او در توصیف این مفهوم چهار سازه را در نظر می‌گیرد. به باور او جو روانی اجتماعی چیره بر کلاس می‌تواند جوی سرشار از یکپارچگی یا همبستگی، جوی منضبط و تکلیف‌گرا، فضایی پر برخورد و پر اصطکاک یا جوی آکنده از هم‌آوردی و رقابت باشد [۱۳]. آذربادکان و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود نشان دادند که می‌توان اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان را از روی خودناتوان‌سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی آنها پیش‌بینی کرد. همچنین با کاهش استرس و مدیریت خودناتوان‌سازی، می‌توان از افزایش اهمال کاری در بین دانش‌آموزان پیشگیری کرد [۱۸]. پس می‌توان گفت که استرس ادراک شده احتمالاً می‌تواند یکی از عوامل تاثیرگذار میانجی در رابطه با اهمال کاری تحصیلی و جو روانی اجتماعی کلاس باشد. استرس، اضطراب و فشارهای روانی در زندگی امروزی که مملو از مشکلات و عوامل تنش‌زای مختلف است می‌تواند بر سلامتی و بهداشت افراد تأثیرات منفی بر جای بگذارد [۱۹]. دانش‌آموزان اغلب درباره استرسی که باید در طول دوران تحصیلشان در دانشگاه تحمل کنند گلایه دارند. در طول سال‌های تحصیل، دانش‌آموزان درگیر کارهای چالش‌برانگیز دانشگاهی می‌شوند، موقعیت‌های کاری را جستجو می‌کنند و تصمیماتی را می‌گیرند که می‌تواند تاثیر عمیقی بر آینده آنها بگذارد [۲۰]. تحلیل استرس ادراک شده در میان دانش‌آموزانی که وارد یک مرحله از تحصیل می‌شود گرایش به افزایش دارد [۲۱]. مفهوم استرس ادراک شده برگرفته از نظریه لازاروس و فولکمن<sup>۲</sup> (۱۹۸۴) درباره نقش ارزیابی در فرایند استرس است که به وسیله تفسیر یک رویداد به عنوان رویدادی ایجاد می‌شود که فشاری

<sup>3</sup> Hudd<sup>1</sup> Percive stress<sup>2</sup> Lazarus .& Folkman

آموزان رابطه وجود دارد.

۳. بین جو روانی- اجتماعی کلاس و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان از طریق استرس ادراک شده رابطه وجود دارد.

### روش و مواد پژوهش

این پژوهش از نظر هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی محسوب می‌شود و به لحاظ روش همبستگی و از نوع معادلات ساختاری است که یک روش همبستگی چند متغیری می‌باشد. الگویابی معادلات ساختاری در واقع بسط الگوی خطی گلی می‌باشد که محقق را قادر می‌سازد تا مجموعه‌ای از معادلات رگرسیونی را همزمان بیازماید.

**جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان مدارس متوسطه دوره اول ناحیه پنچ و شش شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود و بنا به گزارش رسمی اداره آموزش و پرورش شهر مشهد تعداد آنها ۱۴۰۳ نفر می‌باشد. ۳۰۱ نفر از دانش آموزان به روش نمونه‌گیری در دسترس گزینش شدند و پرسشنامه‌های مربوطه توسط آنها تکمیل گردید. شایان ذکر است حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران بدست آمده است. برای جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش از پرسشنامه استفاده شد:

**۱- پرسشنامه جو اجتماعی-روانی کلاس درس:** این پرسشنامه توسط فریزر، گیدینگز و مک رویی (۱۹۹۵) ساخته شده است که دارای ۲۰ ماده و چهار خرده‌مقیاس است که جو روانی اجتماعی کلاس را در ابعاد اصطکاک، یکپارچی، تکلیف‌مداری و رقابت مورد بررسی قرار می‌دهد. پاسخ به هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات (یک تا سه) است که از هرگز، گاهی و همیشه را شامل می‌شود، مولفان ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. چاری و خیر (۱۳۸۱) در پژوهشی پایایی آزمون را ۰/۷۷ و برای خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۰، ۰/۵۷ و ۰/۶۴ گزارش نمودند. همچنین با استفاده از نظر متخصصان سطح روایی صوری مناسبی را برای پرسشنامه گزارش کردند. در این پژوهش نیز ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و برای خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب، ۰/۸۱، ۰/۷۶، ۰/۷۹ و ۰/۸۰ بدست آمد.

**۲- پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی:** در پژوهش حاضر به منظور بررسی اهمال کاری تحصیلی از پرسشنامه سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۷ ماده و سه خرده‌مقیاس آماده شدن برای تکلیف، آماده شدن برای امتحانات و آماده شدن برای امتحانات پایان

دانش آموزان باشد [۳۴]. میکزو و جانسون (۲۰۲۰) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که بین اهمال کاری تحصیلی و استرس ادراک شده رابطه معناداری وجود دارد [۳۵]. اوداچی (۲۰۲۰) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که استرس ادراک شده می‌تواند اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند [۳۶]. هان و همکاران (۲۰۲۰) به این نتایج دست یافتند که بین اهمال کاری تحصیلی و استرس ادراک شده رابطه معناداری وجود دارد [۳۷]. نتایج تحقیق رایس (۲۰۱۹) نشان داد که بین جو روانی اجتماعی و استرس رابطه معناداری وجود داد [۳۸].

کوتاه سخن اینکه، یکی از مسائل عمده‌ای که برخی از مدارس با آن رو به رو هستند، اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان و نبودن انگیزه علمی قوی در بین آن‌ها برای کار و تلاش علمی جدی است. عدم علاقه، بر تلاش نکردن و نداشتن مداومت اشاره دارد و بصورت عدم اشتیاق و رها کردن تکلیف بروز می‌کند و باعث می‌شود که دانش آموز سرمایه‌گذاری لازم برای انجام تکالیف درسی از خود نشان ندهد و هیچ‌انگیزی منفی از قبیل خستگی، غمگینی و احساس کسالت را تجربه کند [۴۵]. از این رو می‌توان گفت که رمز موفقیت یک معلم در این است که جو-روانی اجتماعی خوبی در کلاس برقرار کند و با دخالت دادن دانش آموز در فرایند آموزش او را به سوی یادگیری فعال سوق دهد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اگر بتوان دانش آموزان را هر چه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف کرد، بیشتر می‌توان به موفقیت علمی آنها امیدوار بود [۴۶]. در ارتباط با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان عمده پژوهش‌های انجام شده در این حوزه در خارج از کشور بوده و بررسی این پدیده در ایران نوپا و محدود می‌باشد. به علاوه یکی از نقدهای وارده بر پژوهش‌های قبلی در مورد اهمال کاری تحصیلی عدم هم‌بینی عوامل تاثیرگذار و مطالعه آنها است. بنابراین، هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه جو روانی - اجتماعی کلاس درس با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان: نقش میانجی استرس ادراک شده بود.

### فرضیه‌های پژوهش

#### فرضیه کلی

مدل رابطه علی جو روانی- اجتماعی کلاس با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان از طریق نقش میانجی گر استرس ادراک شده، برانده است.

#### فرضیه‌های جزئی

۱. بین جو روانی- اجتماعی کلاس و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.  
۲. بین استرس ادراک شده و اهمال کاری تحصیلی دانش

۰ تا ۴ است. پایایی این ابعاد با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۰ گزارش شده است. روایی آن نیز با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی مورد تایید قرار گرفته است (سعادت و همکاران، ۱۳۹۴). در این پژوهش نیز ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ بدست آمد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیات پژوهش از تکنیک‌های آماری همچون ضریب مسیر به کمک نرم افزار آماری SPSS-22 و Amos24 استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

ترم است و بر اساس طیف لیکرتی از یک تا پنج نمره گذاری شده است. پایایی این ابعاد با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۳ گزارش شده است. روایی آن نیز با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی مورد تایید قرار گرفته است. لازم به ذکر است در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۷۹/۷۸، ۰/۸۱ و ۰/۸۱ به دست آمد.

۳- پرسشنامه استرس ادراک شده: این پرسشنامه توسط کوهن و همکاران (۱۹۸۳) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۱۴ گویه است با یک مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای (هرگز تا خیلی زیاد) و هر ماده دارای ارزشی بین

جدول ۱. فراوانی، حداقل نمره، حداکثر نمره، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	مولفه‌ها	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
جو روانی اجتماعی کلاس	- نمره کل	۳۱	۴۹	۴۰/۶۹	۳/۳۰۴	-۰/۱۴۹	۱/۵۰۰
جو روانی اجتماعی کلاس	برخورد	۶	۱۵	۱۰/۰۸	۱/۶۸۰	۰/۳۱۱	۰/۱۵۴
جو روانی اجتماعی کلاس	همبستگی	۶	۱۵	۱۰/۳۶	۱/۶۹۸	-۰/۰۹۳	۰/۰۰۹
	انضباط	۶	۱۴	۱۰/۰۱	۱/۶۴۵	-۰/۴۱۴	-۰/۱۷۴
	رقابت	۶	۱۵	۱۰/۲۵	۱/۶۹۴	-۰/۰۹۱	۰/۰۹۴
	استرس ادراک شده	۱۷	۴۲	۲۸/۵۱	۵/۰۰۱	-۰/۴۳۴	۰/۱۱۲
	اهمال کاری تحصیلی	۶۴	۹۷	۸۰/۸۶	۶/۸۶۲	-۰/۱۹۳	۰/۰۵۳

یافته‌های حاصل از آزمون کلموگروف اسمیرنوف تک نمونه‌ای نشان داد در تمامی متغیرها سطح معنی‌داری بیش از ۰/۰۵ است که فرض عدم طبیعی بودن توزیع داده‌ها رد می‌شود، بنابراین داده‌ها توزیع نرمال دارند. به منظور نشان دادن ارتباط خطی بین متغیرهای پیش‌بین (جو روانی اجتماعی کلاس و استرس ادراک شده) و متغیر ملاک (استرس ادراک شده) از مقدارهای اغماض و مقدار تورم واریانس<sup>۳</sup> استفاده شد. مقدار اغماض در تمامی متغیرهای پیش‌بین کمتر از ۰/۰۱ نمی‌باشد و مقدار تورم واریانس (VIF) نیز از ۱۰ بیشتر نمی‌باشد، که نشان دهنده ارتباط خطی بین متغیرهاست. بنابراین این فرض نیز تأیید می‌شود. نتایج مربوط به آزمون دوربین-واتسون جهت تعیین استقلال خطاها (تفاوت بین مقادیر واقعی و مقادیر پیش‌بینی شده توسط معادله رگرسیون) نیز حاکی از آن است که چون مقدار آماره آزمون دوربین واتسون در فاصله ۱/۵ تا ۲/۵ قرار دارد فرض عدم وجود همبستگی بین خطاها رد نمی‌شود.

نتایج جدول ۱، نشان می‌دهد متغیر اهمال کاری تحصیلی حداکثر میانگین به مقدار (۸۰/۸۶) و متغیر انضباط، حداقل میانگین به مقدار (۱۰/۰۱) را در این پژوهش کسب نموده‌اند، همچنین متغیرها از نظر توزیع نرمال بر اساس آزمون کولموگروف-اسمیرنوف با توجه به مقادیر مندرج در ستون‌های کجی و کشیدگی داده‌ها در سطح ۰/۰۵ و با اطمینان ۹۵٪ محاسبه و ارزیابی گردید، در این رابطه بر اساس قوانین آماری، یکی از مفروضه‌های مهم در تحلیل‌های رگرسیون، بهنجار بودن توزیع نرمال متغیرهاست و چنانچه داده‌ها تفاوت زیاد و معنی‌داری با میانگین داشته باشند، نتایج تحلیل بی‌اعتبار خواهد بود. بنابراین مقادیر آماری بدست آمده مندرج در ستون کجی (آیاستی در محدوده عدد (±۳)) و مقادیر ستون کشیدگی (آیاستی کمتر از عدد ۱۰ باشد تا بتوان بیان کرد که داده‌ها نرمال هستند یا نه، بنابراین در تحقیق حاضر از فرض ذکر شده تخطی نشده و داده‌ها در حالت نرمال می‌باشند، بنابراین انجام تحلیل آماری بلامانع است.

<sup>3</sup> Tolerance value

<sup>4</sup> VIF

<sup>1</sup> Skewness

<sup>2</sup> Kurtosis

اجتماعی کلاس با اهمال کاری تحصیلی در جدول شماره ۳۲ ارائه شده است.

برای بررسی رابطه بین جو روانی اجتماعی کلاس با اهمال کاری تحصیلی از آزمون آماری پیرسون استفاده شد. نتایج آماری آزمون همبستگی پیرسون بین میانگین نمره جو روانی

جدول ۲. ضریب همبستگی پیرسون بین جو روانی اجتماعی کلاس با اهمال کاری تحصیلی

متغیر ملاک	ضریب پیرسون (r)	سطح معناداری
جو روانی اجتماعی کلاس و اهمال کاری تحصیلی	-۰/۳۳	**۰/۰۰۱

برای بررسی رابطه بین جو روانی اجتماعی کلاس با استرس ادراک شده دانش آموزان نیز از آزمون آماری پیرسون استفاده شد. نتایج آماری آزمون همبستگی پیرسون بین میانگین نمره جو روانی اجتماعی کلاس با استرس ادراک شده دانش آموزان در جدول شماره ۳ ارائه شده است.

بر اساس نتایج جدول ۲ مشاهده می شود که بین جو روانی اجتماعی کلاس و اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی معناداری وجود دارد ( $r = -0.33$  &  $P < 0.01$ ). بنابراین این فرضیه که «بین جو روانی اجتماعی کلاس با اهمال کاری رابطه منفی و معکوس وجود دارد» تأیید می شود.

جدول ۳. ضریب همبستگی پیرسون بین جو روانی اجتماعی کلاس با استرس ادراک شده دانش آموزان

متغیر ملاک	ضریب پیرسون (r)	سطح معناداری
جو روانی اجتماعی کلاس با استرس ادراک شده دانش آموزان	-۰/۷۶	۰/۰۰۱

برای بررسی رابطه بین استرس ادراک شده و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان از آزمون آماری پیرسون استفاده شد. نتایج آماری آزمون همبستگی پیرسون بین میانگین نمره استرس ادراک شده و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان در جدول ۴ ارائه شده است.

بر اساس نتایج جدول بالا مشاهده می شود که بین جو روانی اجتماعی کلاس با استرس ادراک شده دانش آموزان رابطه منفی معناداری وجود دارد ( $r = -0.76$  &  $P < 0.01$ ). بنابراین این فرضیه که «بین جو روانی اجتماعی کلاس با استرس ادراک شده دانش آموزان رابطه منفی و معکوس وجود دارد» تأیید می شود.

جدول ۴. ضریب همبستگی پیرسون بین استرس ادراک شده و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان

متغیر ملاک	ضریب پیرسون (r)	سطح معناداری
استرس ادراک شده و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان	۰/۴۰۹	**۰/۰۰۱

و برای ارزیابی برازش مدل از شاخص های برازندگی استفاده می شود. به طور کلی، برای ارزیابی برازش مدل چندین مشخصه برازندگی وجود دارد. در این پژوهش برای ارزیابی مدل از شاخص های خلی دو، نسبت خلی دو به درجه آزادی، شاخص نرم شده برازندگی، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی، شاخص برازندگی تعدیل یافته و شاخص ریشه دوم برآورد خطای واریانس تقریب استفاده شد که نتایج در جدول ۵ آورده شده است.

بر اساس نتایج جدول بالا مشاهده می شود که بین استرس ادراک شده و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معناداری وجود دارد ( $r = 0.409$  &  $P < 0.01$ ). بنابراین این فرضیه که «بین استرس ادراک شده و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد»، تأیید می شود.

در تحلیل مسیر برای مشخص کردن چگونگی و میزان تاثیر متغیرهای مکنون (پنهان) بر یکدیگر از الگوی استاندارد و برای نشان دادن معناداری این تاثیرات از الگوی معناداری

جدول ۵. شاخص های برازندگی مدل معادلات ساختاری

شاخص برازندگی	دامنه قابل پذیرش	میزان به دست آمده
خلی دو ( $\chi^2$ )	-	۹۷/۸
نسبت خلی دو به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )	کمتر از ۵	39/4
شاخص نرم شده برازندگی (NFI)	نزدیک به ۱	۰/۹۷

۰/۹۱	نزدیک به ۱	(CFI) شاخص برازندگی تطبیقی
۰/۹۷	نزدیک به ۱	(GFI) شاخص برازندگی
۰/۹۰	نزدیک به ۱	(AGFI) شاخص برازندگی تعدیل یافته
۰/۰۸	کمتر از ۸۰/۰	(RMSEA) ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب

شاخص نرم شده برازندگی (NFI)، و شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) استفاده شد. به اعتقاد گفن و همکاران (۲۰۰۱) مقادیر بالای ۰/۸ دو شاخص اول و بالای ۰/۹ دو شاخص دوم حاکی از برازش بسیار مناسب مدل طراحی شده در مقایسه با سایر مدل‌های موجود است که تمام این مقادیر نشان دهنده تایید برازش مدل است. در نهایت، برای بررسی این که مدل مورد نظر چگونه برازندگی و صرفه جویی را با هم ترکیب می‌کند از شاخص توانمند ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) استفاده شد. این شاخص ریشه میانگین مجذورات تقریب است که تا مقدار ۰/۸۰ قابل قبول است. مدلی که در این شاخص ۰/۱۰ یا بیشتر باشد، برازش ضعیفی دارد. مقدار این شاخص که برابر با ۰/۰۸ است، نشان دهنده مناسب بودن مدل است. بنابراین تمام شاخص‌ها الگوی معادلات ساختاری را تایید می‌کنند. در جدول شماره ۷ مقادیر مدل مورد آزمون گزارش شده است.

نسبت‌های دو به درجه آزادی به حجم نمونه بسیار وابسته است و نمونه بزرگ کمیت‌های دو را بیش از آنچه بتوان آن را به غلط بودن مدل نسب داد، افزایش می‌دهد. ایده آل آن است که مقدار  $\chi^2$  دو تقسیم بر درجه آزادی کمتر از ۵ باشد. همان‌طور که یافته‌های جدول شماره ۶ نشان می‌دهد، مقدار  $\chi^2$  دو تقسیم بر درجه آزادی برابر با ۱/۹۸ است که نشان می‌دهد مدل از برازش مناسبی برخوردار است. معیارهای GFI و AGFI نشان دهنده اندازه‌ای از مقدار نسبی واریانس‌ها و کوواریانس‌ها است که توسط مدل تبیین می‌شود. مقدار این معیارها بین صفر تا یک متغیر است که هر چقدر اعداد به دست آمده به یک نزدیک‌تر باشد، نیکویی برازش مدل با داده‌های مشاهده شده بیشتر است. داده‌های جدول بالا نشان می‌دهد که مقادیر گزارش شده برای این دو شاخص به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۹۰ و تایید کننده مناسب بودن مدل است. برای مقایسه این که یک مدل به خصوص در مقایسه با سایر مدل‌های ممکن از نظر تبیین مجموعه‌ای از داده‌های مشاهده شده چقدر خوب عمل می‌کند، از مقادیر

جدول ۷. مقادیر الگوی کلی مورد آزمون و آزمون معنی‌داری هر یک

معناداری	C.R	S.E	Estimate	
۰/۰۰۱	۱۲/۲۰	۰/۰۷۲	۰/۴۰۹	استرس ادراک شده * اهمال کاری تحصیلی
۰/۰۰۱	۲/۲۶	۰/۰۸۴	-۰/۳۶۳	جو روانی اجتماعی کلاس * اهمال کاری تحصیلی
۰/۰۰۱	۱/۴۷۵	۰/۰۷۰	-۰/۲۴۸	جو روانی اجتماعی کلاس * استرس ادراک شده

اهمال کاری تحصیلی نشان می‌دهد، توضیحا اینکه اگر فرضیه اصلی را با فرضیه جزئی اول مقایسه نماییم، متوجه می‌شویم که در فرضیه اول تاثیر جو روانی اجتماعی کلاس بر اهمال کاری تحصیلی به مقدار ۲۹٪ از واریانس تبیین شده است، اما در فرضیه اصلی با دخالت و نقش میانجی استرس ادراک شده در ارتباط بین جو روانی اجتماعی کلاس و اهمال کاری تحصیلی به مقدار ۳۳٪ از واریانس اهمال کاری تحصیلی توسط متغیرهای مرقوم در مدل تبیین گردیده است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که استرس ادراک شده، نسبت به جو روانی اجتماعی که بر اهمال کاری تحصیلی اثر معکوس و مستقیم داشته، بر اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان تاثیر مستقیم و معنی‌داری دارد.

همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود ضرایب موجود در مدل استرس ادراک شده و جو روانی اجتماعی کلاس درس به اهمال کاری تحصیلی و جو روانی اجتماعی کلاس به استرس ادراک شده در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشند و استرس ادراک شده به عنوان متغیر میانجی گر در رابطه جو روانی اجتماعی کلاس با اهمال کاری تحصیلی مورد تایید می‌باشد. بنابراین این فرضیه که «استرس ادراک شده در رابطه بین جو روانی-اجتماعی با اهمال کاری نقش میانجی گر دارد»، تایید می‌شود.

با توجه به جداول بالا استرس ادراک شده، بعنوان نقش واسطه‌ای در ارتباط بین جو روانی اجتماعی کلاس و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان بصورت مستقیم تاثیر خود را بر



جدول ۸. اثرات مستقیم و غیر مستقیم ها در مدل نهایی

مسیرها	ضریب اثر مستقیم	ضریب اثر غیرمستقیم
رقابت	استرس ادراک شده	-۰/۲۰
انضباط	استرس ادراک شده	-۰/۲۰
همبستگی	استرس ادراک شده	-۰/۱۴
برخورد	استرس ادراک شده	۰/۱۶
برخورد	اهمال کاری تحصیلی	۰/۲۱
همبستگی	اهمال کاری تحصیلی	-۰/۳۰
انضباط	اهمال کاری تحصیلی	-۰/۲۰
رقابت	اهمال کاری تحصیلی	-۰/۰۳
استرس ادراک شده	اهمال کاری تحصیلی	۰/۰۴
	اهمال کاری تحصیلی	۰/۲۱
کل = -۰/۰۷		

به‌عنوان یکی از عوامل اصلی تعیین‌کننده رفتار در نظر گرفته می‌شود [۳۹]. دانش‌آموزان از طریق یادگیری ضمنی و مشاهده‌ای از معلم و همسالان، رفتارهای مختلف را فرا می‌گیرند. نوع رفتار همسالان در کلاس درس و روش کنترل و مدیریت کلاسی معلم می‌تواند در ناسازگاری و تاخیر در امر تحصیل مؤثر باشد. همچنین در کلاس‌هایی که ساختار آن به گونه‌ای است که معلمان به یادگیری و فهم مطالب درسی تأکید می‌کنند و به‌طور مداوم از مطالب درسی امتحان می‌گیرند، دانش‌آموزان اهمال کاری کمتری دارند [۲۵]. لازم به ذکر است معلمانی که دائماً از فراگیران خود امتحان می‌گیرند ولی فقط به حفظ طوطی‌وار مطالب، گرفتن نمره بالا و مقایسه نمرات با هم تأکید می‌کنند، فراگیران را به سوی اهداف عملکردی سوق می‌دهند و انگیزه آنها را برای یادگیری و انجام فعالیت‌های درسی کاهش می‌دهند. در نتیجه، فقدان انگیزه فرد را از عمل باز می‌دارد و منجر به افزایش تعلل‌ورزی و اهمال کاری می‌شود [۲۶].

علاوه بر این، نتایج حاکی از آن است که بین استرس ادراک شده و اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد که این یافته با نتایج پژوهش‌های گذشته از جمله [۲۸]، [۲۶]، [۱۸]، [۲۵]، [۴۱] همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت نوع برخورد و انتظارات معلم از نتایج عملکرد آموزشی هم در تعیین کیفیت جو روانی حاکم بر کلاس حائز اهمیت است. معلمی که عادتاً با نشاط، خندان و خوش بین باشد و قابلیت‌ها و توانایی‌های فراگیرندگان خود را درک نماید و به آن اعتقاد داشته باشد، و قادر به ارزشیابی صحیح و منصفانه و عادلانه از فراگیرندگان خود باشد، این طرز نگرش و برخورد او به طور مستقیم بر وضعیت روانی کلاس تأثیری مثبت بر جای خواهد گذاشت [۲۸]. همچنین

نتیجه جدول بالا نشان دهنده اثرات مستقیم و اثرات غیر مستقیم متغیرها در مدل نهایی می‌باشد، بنابراین نتیجه می‌شود، متغیر استرس ادراک شده بعنوان نقش میانجی در ارتباط بین جو روانی اجتماعی کلاس و اهمال کاری تحصیلی به مقدار -۰/۰۷ در افزایش اهمال کاری تحصیلی تأثیر غیر مستقیم داشته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه جو روانی - اجتماعی کلاس درس با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان: نقش میانجی استرس ادراک شده صورت گرفت.

بررسی نتایج مستقیم بین جو روانی اجتماعی کلاس با اهمال کاری تحصیلی نشان می‌دهد که بین جو روانی اجتماعی کلاس با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنی داری وجود دارد و این نتایج با نتایج پژوهش‌های گذشته از جمله [۲۹]؛ [۳۰]؛ [۳۱]؛ [۳۹]؛ [۳۸] همسو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت میزان انگیزه انجام تکلیف توسط دانش‌آموزان و میزان تلاش آنها در ابتدا به‌عنوان تابعی از میزان آگاهی آنها از کیفیت و کنترل تکلیف در سطح کلاس و انتظارات و باورها در سطح دانش‌آموز است [۴۰]. سانتروک (۱۹۹۷) عقیده دارد عامل بسیار مهمی که تأثیرات محیط مدرسه و خانواده را مشخص می‌کند، جو عاطفی- روانی موجود در این دو محیط و تقویت مداوم رفتارها از طرف مدرسه و خانواده در حساس‌ترین سال‌های حیاتی افراد یعنی دوران نوجوانی است. به اعتقاد او اهمال کاری دانش‌آموزان و روابط معیوب و مختل عاطفی، اجتماعی و آموزشی متاثر از جو ناسالم و نامناسب کلاس درس است. طبق نظریه شناختی اجتماعی بندورا محیط و بافت اجتماعی (مثل مدرسه)

فراری می‌دهد [۲۷]. از طرفی «جو سازی» در مدرسه نیز یکی از عوامل مهم تسهیل کننده و یا بازدارنده روابط انسانی است. در این زمینه، حاکمیت جو «بسته» و یا جو مسموم که موجب ترس، بی اعتمادی و عدم بیان نیازها و مشکلات را به وجود می‌آورد، سبب انسداد راه‌های برقراری ارتباط و مهار استعدادها و خلاقیت می‌شود و بالعکس. در محیطی که جوی سالم وجود دارد و افراد احساس آزادی منطقی، اعتماد، مالکیت و هویت می‌کنند، بدون تردید زمینه‌های تبادل افکار، انتقال احساسات و شکوفایی استعدادها فراهم می‌شود [۲۵]. مشاهده می‌شود که وضعیت فیزیکی و تصویر ظاهری معلم، همچنین صدای معلم (از جهت کیفیت، طنین، حالت، سرعت و ملایمت روانی آن) در ایجاد جو روانی مطلوب در کلاس اثرگذار می‌باشد.

در نهایت، نتایج پژوهش نشان داد استرس ادراک شده می‌تواند نقش میانجی در رابطه بین جو روانی اجتماعی کلاس با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. این نتیجه با نتایج [۲۸]، [۲۹]، [۳۰]، [۳۱]، [۳۹]، [۳۵] و [۳۷] همسو می‌باشد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که براساس نظریه‌های اهمال کاری، ترس از شکست در کارها، اهمال کاری فرد را افزایش می‌دهد، چرا که افراد به خاطر حفظ عزت نفس و برای حمایت از خود و پیشگیری از شکست، دست به اهمال کاری می‌زنند [۳۵]. وقتی فرد احساس توانایی و خودکارآمدی کافی برای انجام کاری دارد، در انجام آن تعلل کمی دارد و به انجام آن کار اقدام می‌کند [۴۲]. همچنین اهمال کاری تحصیلی ایجاد تاخیر ارادی در انجام یک تکلیف تحصیلی در چارچوب زمانی مورد انتظار یا مطلوب تعریف می‌شود، علیرغم اینکه فرد به دلیل تاخیر انتظار بدتر شدن ارزیابی یا نتیجه را دارد (هان و همکاران، ۲۰۲۰). دانش‌آموزانی که اهمال کاری تحصیلی دارند تکالیف خود را تا دقیقه آخر و زمان امتحانات به تاخیر می‌اندازند. و در ضرب‌العجل فرا رسیده با انبوهی از تکالیف ناقص و فشار زمان مواجه می‌شوند و این مشکل آن‌ها را دچار اضطراب بالا می‌کند. اهمال کاری تحصیلی را یک عامل ناتوان کننده می‌دانند که ارتباط زیادی با دستاوردهای اندک دانشگاهی، اضطراب و عزت نفس اندک دارد. از طرفی جو روانی اجتماعی مدرسه عامل مهمی در ارتقای کیفیت آموزش و پرورش در مدرسه است. جو سالم و مطلوب می‌تواند بر رفتار دانش‌آموزان اثر مثبت داشته باشد و از سهل‌انگاری و تعلل آنان جلوگیری به عمل آورد [۳۱]. کسانی که جو مدرسه را مورد مطالعه قرار داده‌اند، معتقدند که هر مدرسه‌ای، احساس خاصی در بیننده به وجود می‌آورد. جو باز و روابط باز معلمان با مدیر و با یکدیگر با کاهش اهمال کاری دانش‌آموزان همراه

چگونگی رفتار و عملکرد معلم و نوع جاذبه‌هایی که او برای کلاس ایجاد می‌کند نیز در این خصوص از اهمیت خاصی برخوردار است. به عنوان مثال شوخ طبعی و استفاده از شوخی و مزاح می‌تواند فضای مطلوبی را برای آموزش فراهم آورده و یادگیری را آسان تر کند، تنش‌ها را کاهش دهد و به ایجاد روابط طبیعی میان افراد کمک کند و اعضا کلاس را از خویشتن‌گرایی خارج سازد. ه طور کلی هر اندازه فراگیرندگان احترام به نفس بیشتری داشته باشند و به خصوص بتوانند نظرات و عقاید و پرسش‌های خود را آزادانه تر مطرح سازند، جو روانی حاکم بر کلاس از سلامت بیشتری برخوردار است [۱۸].

برای ایجاد احترام به نفس بیشتر در فراگیرندگان، ابتدا معلم می‌بایست خودش احترام به نفس بالایی دست یابد (از طریق کسب تصور مطلوبی از خود و در نظر گرفتن توصیه‌های مذهبی و اخلاقی و در ذهن آوردن الگوهای مطرح شده در این زمینه) و سپس از طریق تشویق و حفظ احترام متقابل و تلاش در جهت توسعه روابط فی مابین با فراگیرندگان خود و نهایتاً با گوش دادن به احساسات آن‌ها به این مهم دست یابد [۴۱]. همچنین معلم می‌بایست از پیش داوری‌های منفی نسبت به فراگیرندگان خود بپرهیزد و آن‌ها را همان طور که هستند پذیرا باشد. بعلاوه او می‌بایست در رفتار خود صداقت داشته باشد و به دور از آن که بخواهد حالت تدافعی به خود بگیرد و یا خود را پشت ماسک حرفه‌ای پنهان کند، بایستی صمیمی، بی‌ریا و مخلص عمل کند.

نتایج فرضیه سوم تحقیق نشان داد که بین متغیر جو روانی اجتماعی کلاس و استرس ادراک شده رابطه معنی داری وجود دارد. این نتیجه با نتایج [۲۷] و [۳۸] همسو می‌باشد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که استرس و اضطراب یک موضوع بسیار شایع در جامعه است. این بدین معنی است که همه افراد تحت شرایط خاص دچار استرس و اضطراب می‌شوند. اما تاثیر استرس بر کودکان و دانش‌آموزان در مدرسه و هنگام یادگیری متفاوت تر است. کودکان به راحتی با محیط مدرسه ارتباط برقرار نمی‌کنند و همیشه از مدرسه و محیط یادگیری فراری هستند [۲۶]. یکی از دلایلی که موجب می‌شود کودکان از درس خواندن فراری شوند، استرس بیش از حد است. استرس تاثیر بسیاری زیادی بر یادگیری کودکان و دانش‌آموزان دارد. استرس و یادگیری رابطه پیچیده‌ای با یکدیگر دارند اما چرا؟ برخی از کودکان زمانی که تحت فشار هستند استرس در آن‌ها به عنوان یک محرک عمل می‌کند و میزان یادگیری کودکان را افزایش می‌دهد. اما افزایش بیش از حد استرس موجب کاهش یادگیری می‌شود و دانش‌آموزان و کودکان را از درس خواندن

رفتگی آموزشی و درگیری تحصیلی با میانجی گری تفکر انتقادی در دانش آموزان دوره متوسطه استان آذربایجان شرقی. نشریه پژوهش‌های آموزش و یادگیری، دوره ۱۷(۲)، پیاپی ۳۲، صص: ۳۹-۲۱.

4- Schraw, Gyn., Wadkins, Thudd., & Olafson, Lume. (2021). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology*, 99(1), 12.

5- Kim, Eyoe, Lim Ebrim, Noh Jophe.(2016). The Relationships among Academic Stress, Major Satisfaction, and Academic Achievement according to Type of Achievement Goal Orientation in Nursing Students. *Information*;19(10):42-6

6- Guo, Murphy, Yin; Xim, Wang ;Colin, Nie; Lim & Wang, Gibson. (2019). Emotional intelligence a academic procrastination among junior college nursing students. *J Adv Nurs*.

۷- فرنام، علی و قنبرپور، مهرداد(۱۳۹۹). نقش الگوهای ارتباط خانواده و جو روانی- اجتماعی کلاس در اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر تلفن همراه دانش آموزان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۵(۳۷): صص: ۱۴۴-۱۲۱.

8- Hudd, Sofiya., Dumlaio, Jack., Erdmann-Sager, Dphan., Murray, Dsouk., Phan, Elliot., Soukas, Nicol., & Yokozuka, Nhaerte. (2021). Stress at college: Effects on health habits, health status and self-esteem. *College Student Journal*, 34(2), 217-228.

9- Schraw, Gibson., Wadkins, Terath., & Olafson, Lthing. (2020). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology*, 99(1), 12.

10- Erath, Alberg., Flanagan, Kim., & Bierman, Ksager.(2020). Friendships moderate psychosocial maladjustment in socially anxious early adolescents, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 15–26.

11- Haertel, Gibson. Walberg, Hardi & Haertel, Eberman. (2018). Socio- psychological environments and learning: A quantitative synthesis. *British Educational Research*, 7, 27-36.

12- Brookover, Wiber. (2019). Creating effective schools: An inservice program for enhancing school learning climate and achievement. *Holmes Beach, FL: Learning Publications*.

۱۳- حسینی، فریده و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۹). بررسی تاثیر داد و ستدهای خودمهاری و جنسیت بر جو روانی اجتماعی کلاس. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۲(۲): ۴۱-۲۷.

است و جو بسته و روابط بسته منجر به افزایش اهمال کاری در آنان می‌شود. یافته‌ها بیانگر این می‌باشد که جو مدرسه ناسالم و بدون امنیت می‌تواند به راحتی بر میزان اهمال کاری دانش آموزان تأثیر بگذارد. رویکرد شناختی- اجتماعی در تبیین آموزش و یادگیری، بر باورها و ادراکات فرد از توانایی و عوامل محیطی، بافتی و زمینه‌ای تأکید دارد. هرچند برخی پژوهش‌ها علل اساسی اهمال کاری تحصیلی را ویژگی‌های شخصیتی و عوامل انگیزشی می‌دانند و اهمال کاری تحصیلی را به عنوان یک گرایش شخصیت تغییرناپذیر تلقی کرده اند [۴۳]. ولی چندین مدل نظری اهمال کاری را به عنوان یک رفتار موقعیتی تلقی نموده اند [۴۴]. از طرفی دیگر فرد در موقعیت استرس یا تکلیف ابتدا به ارزیابی از توانایی و داشته‌های خود و میزان سختی و تهدیدآمیز بودن تکلیف اقدام می‌کند. اگر بر مبنای این ارزیابی این موقعیت برای فرد آزارنده و یا ناخوشایند باشد، فرد هیجانات منفی همچون اضطراب را تجربه میکند. در اینجا فرد برای رهایی از اضطراب به استفاده از سبک‌های مقابله‌ای چون اجتناب از موقعیت روی می‌آورد. این تئوری گر چه در زمینه استرس و سبک‌های مقابله‌ای تدوین شده است، اما به خوبی قادر به تبیین روابط هیجانات منفی و اهمالکاری است. بر همین مبنای زمانی که فرد در موقعیت انجام دادن یک تکلیف آزاردهنده قرار می‌گیرد، برای رهایی از هیجانات منفی آن دست به اجتناب از تکلیف می‌زند. به عبارت دیگر، فرد با انجام ندادن تکلیف و اهمالکاری در واقع درصد به تعویق انداختن هیجانات ناخوشایند است. اضطراب، افسردگی و استرس نقش تعیین‌کننده‌ای در نوع انگیزه افراد برای تأیید توانایی خود در هنگام امتحانات دارد، مشکلات ناشی از اضطراب، افسردگی و استرس ممکن است توانایی فرد را از اینکه قادر خواهد بود امتحانات خود را به نحو احسن انجام دهد کاهش دهد و باعث افت تحصیلی در دانش‌آموزان شود، که این امر می‌تواند تأثیر منفی بر سلامت جسمی و روانی افراد داشته باشد، اگر افراد احساس کنند که نمیتوانند انگیزه خود را مورد تأیید قرار دهند به نحو چشم‌گیری در ایام امتحانات دچار اضطراب، افسردگی و استرس و افت تحصیلی خواهند شد.

## منابع

۱- نکوئیان، طاهره؛ نظر زاده، مسعود و میزایی، مهدی (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش متقابل و چرخه تفکر بر خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی دانش آموزان. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*. ۱۷(۲)، صص: ۹۹-۷۸.

۲- سیدی نظرلو، سیدطاهر؛ قادری، سیامند و محمودی، فیروز (۱۳۹۹). مدل ساختاری عملکرد تحصیلی بر اساس تحلیل

طباطبایی. تهران.

- ۲۵- ابوالقاسمی، محدثه. (۱۴۰۰). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی براساس کنترل عواطف و جو روانی اجتماعی کلاس درس در دانش آموزان مقطع متوسطه اول. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد آزادشهر. گلستان.
- ۲۶- مهمان نواز، حمید. (۱۳۹۹). بررسی رابطه استرس ادراک شده با اهمال کاری و درگیری تحصیلی و نقش میانجی اضطراب. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد گناباد. خراسان .
- ۲۷- تقوی، پریا. (۱۳۹۹). پیش بینی استرس ادراک شده براساس جو روانی محیطی کلاس درس و سبک‌هایی مقابله با استرس. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی شهرستان علی آباد کتول. دانشگاه آزاد اسلامی واحد علی آباد کتول. گلستان.
- ۲۸- شلمزاری، حمید. (۱۳۹۹). اثر واسطه‌ای استرس ادراک شده در رابطه بین ویژگی‌های شخصیت و خلاقیت با اهمال کاری تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- ۲۹- پورکریمی، جواد؛ آژیده، وکیل و قدوسی نژاد، آیت. (۱۳۹۸). جو روانی اجتماعی کلاس در پیش بینی اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان. مجله پژوهش‌های تربیتی، ۲(۳۸): ۱۰۷-۱۲۱.
- ۳۰- چراغی، اعظم و یوسفی، فریده. (۱۳۹۸). بررسی نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین جو روانی اجتماعی کلاس و اهمال کاری تحصیلی. مجله روانشناسی کاربردی، ۵(۷۶): ۱۲-۵.
- ۳۱- رئوف، کوثر؛ خادمی، ملوک و نقش، زهرا. (۱۳۹۸). رابطه‌ی کمال‌گرایی با اهمال کاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، عزت نفس و جو روانی اجتماعی کلاس. مجله روانشناسی تربیتی، ۱۵(۱): ۲۰-۲۸.
- 32- Sokolowska Jonson. (2021). The role of academic procrastination, self-regulatory self-efficacy and personality in creating perceived stress in students with behavioral disorders . *Educational Research and Reviews*, 14 (3), 108-115.
- 33- Klein, Rlee. (2021). The relationship between attitudes toward education and irrational beliefs and academic procrastination and their impact on students' psychosocial climate in the classroom: National Center for Health Statistics; 2010.
- 14- Mainhard, Broklin & Bork, Wilam. (2010). The development of the classroom social climate during the first months of the school, *contemporary educational psychology*, 34, 185-194.
- ۱۵- زارع‌المشتری، مریم و صابر، سوسن. (۱۳۹۹). پیش‌بینی مهارت‌های ارتباطی براساس جو روانی اجتماعی کلاس و اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان. *مجله مرکز تحقیقات عوامل اجتماعی موثر بر سلامت اجتماعی*، ۴(۲): ۱۳۷-۱۲۷.
- 16- Trautwein, Ulrikh. Ludtke, Obesteram. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school, *learning and instruction* 19, 243-258.
- 17- Kunter, Michael, Baumert, Jons & Koller, Oberman. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest, *learning and instruction*, 17, 494-509.
- ۱۸- آذربادکان، فاطمه و اصغری، محمدجواد. (۱۳۹۷). پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی براساس خودناتوان‌سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان. *مجله‌اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۴(۳): ۹۹-۱۱۶.
- 19- Spruill, Tim. (2020). Chronic psychosocial stress and hypertension. *Current Hypertension Reports*, 12(1), 10-16.
- 20- Michelle ,Nichol & Krypel , Donna Henderson-King. (2020). Stress, coping styles, and optimism: are they related to meaning of education in students' live. *Soc Psychol Educ* .13:409-424, DOI 10.1007/s11218-0109132-0.
- 21- Wintre, Mark., & Yaffe, Murrar. (2020). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*. 15(1), 9-37.
- 22- Houser, Randlof., springer, Willam., & Pudrovska, Tome. (2020). "Temporal structures of psychology well being: Continuity or Change". Presented at the 2005 Meetings of the Gerontological society of America, orlando, Florida. *Journal of Intellectual Disability Research*, 12, 874-882.
- 23- Hudd, Sara., Dumlao, Jack., Erdmann-Sager, Donna., Murray. (2021). Stress at college: Effects on health habits, health status and self-esteem. *College Student Journal*, 34(2), 217-228.
- ۲۴- فریمانی، زهرا. (۱۴۰۰). بررسی رابطه جو روانی اجتماعی کلاس درس و هدف‌گزینی اجتماعی با اهمال کاری تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه

33, 4, 387-394.

۴۵- عباسی، محمد؛ شاه‌کرمی، مریم و عالی پور، کبری (۱۳۹۸). بررسی رابطه حمایت معلم و همسالان با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان از طریق نقش میانجی گر شایستگی تحصیلی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، دوره ۱۶، شماره ۱، پیاپی ۲۹.

۴۶- صابر، سوسن و شریفی، حسن پاشا (۱۳۹۲). پیش بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت در دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان‌های دولتی تهران. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۲(۱۱).

34- Lee, Elliott. (2021). Predicting academic procrastination based on academic performance and psychosocial atmosphere of the classroom in students. *J GENET PSYCHOL.* 2006; 166(1): 5-14.

35- Miczo, Nicol. & Johnson, Mark. (2020). Parental support, perceived stress and mediating variables of academic workload among first year college students. *The Journal of Family Communication.* 6(2), 97-17.

36- Odaci, Hisow. (2021). Predicting academic procrastination based on academic conflict and perceived stress; *COMPUT EDUC.* 2011; 57(1): 11091113.

37- Han Jon, & Lu, Qrice. (2020). Study of the correlation between achievement motivation, goal setting and perceived stress in the field of academic procrastination. *English Language Teaching,* , 11 (2), 5-14.

38- Rice, Gklien. (2019). Investigating the relationship between psycho-social atmosphere of class students and their level of stress. *Journal of Business Research,* 59(2), 233-241

۳۹- ترابی، محمد؛ کاووسیان، جواد؛ کدیور، پروین و عرب زاده، مهدی. (۱۳۹۶). رابطه‌ی ساختاری متغیرهای جو کلاس با اهمال کاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی. کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، مشاوره، تعلیم و تربیت. تهران.

40- Trautwein, Ulu; Ludtke, Ohan. (2009). Predicting homework motivation and homework effort in six school, *learning and instruction* 19, 243-258.

41- Han Johnson, & Lu, Qcown. (2020). Study of the correlation between achievement motivation, goal setting and perceived stress in the field of academic procrastination. *English Language Teaching,* , 11 (2), 5-14.

۴۲- ولی‌زاده، زهرا؛ احدی، حسن؛ حیدری، محمود؛ مظاهری، محمدمهدی و کجاف، محمدباقر. (۱۳۹۳). پیش‌بینی اهمال- کاری تحصیلی دانشجویان براساس عوامل شناختی، هیجانی، انگیزشی و جنسیت. *مجله دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۵(۳): ۹۲-۱۰۰.

43- Ferrari, Roth. Johnson, JIomon. L. & McCown, Willam. (1995). (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment.* (pp. 113-136). New York:Plenum Press.

44- Rothblum, Elone., Solomon, Lilian. & Murakami, Jenifer. (1986). Affective, cognitive, and behavioral, differences, between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology,*