

خودکارآمدی عمومی، اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان

مجتبی تمدنی^۱

دکتر محمد حاتمی^۲

هادی هاشمی رزینی^۳

تاریخ پذیرش: ۹۰/۱/۲۰

تاریخ وصول: ۸۹/۸/۱۰

چکیده

با هدف بررسی رابطه خودکارآمدی عمومی و اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، ۳۸۹ دانشجو (۲۲۸ دختر و ۱۶۱ پسر) با روش نمونه برداری مرحله‌ای به پرسشنامه خودکارآمدی شرر و مادوکس (۱۹۸۲) و اهمال کاری تحصیلی سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) پاسخ دادند. نتایج نشان دادند میانگین نمره‌های پسران بیشتر از دختران است. مقایسه هنجاریابی نمره‌های برای اهمال کاری در کنش‌وری تحصیلی نیز نشان داد در تمام موارد نمره‌ها از هنجارهای پیشین بالاتر است. نتایج همبستگی پیرسون در مورد رابطه بین متغیرها نشان داد بین خودکارآمدی

۱- مربی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب

۲- عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران

۳- دانشجوی دکتری روان‌شناسی کودکان استثنایی، دانشگاه تهران

عمومی و اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد. باوجود این تحلیل واریانس چند متغیری نشان داد بین گروه‌ها از نظر آماری تفاوت معنادار وجود ندارد.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی عمومی، اهمال‌کاری تحصیلی، پیشرفت تحصیلی.

مقدمه

نحوه عمل هر کسی در یک موقعیت خاص به تقابل شرایط رفتاری، محیطی و شناختی، به ویژه به عامل شناختی بستگی دارد؛ این عامل با باورهایی مرتبط است که به افراد نشان می‌دهد آیا می‌توانند رفتارهایی را انجام دهند که در موقعیت‌های ویژه به پیامدهای مطلوب بیانجامد یا نه. بندورا (۱۹۹۷) این انتظارات را خودکارآمدی نامید. به نظر بندورا (۱۹۹۴، نقل از فیست، ۲۰۰۶) «باورهای فرد در مورد کارآمدی شخصی، بر جریان عمل، مقدار تلاش، مدت زمانی پافشاری بر تلاش در مواجهه با موانع و تجربه‌های شکست و انعطاف‌پذیری در عقب‌نشینی تأثیر می‌گذارد». به نظر وی (۲۰۰۱) خودکارآمدی «باورهای شخص در مورد توانایی اعمال مقداری کنترل بر کنش‌وری شخصی و محیط» است.

اخیراً، پژوهشگران به ابعاد عمومی شبه صفت خودکارآمدی که خودکارآمدی عمومی نام گرفته است، علاقه‌مند شده‌اند (از جمله ادن، ۱۹۸۸، ۱۹۹۶؛ گاردنر^۱ و پیرس^۲، ۱۹۹۸؛ جاج^۳ و ارز^۴ و بونو^۵، ۱۹۹۸؛ نقل از چن، گالی و ادن، ۲۰۰۱).

خودکارآمدی عمومی یعنی «باور شخص به شایستگی کلی خود برای اجرای عمل مؤثر که مستلزم کارایی در همه موقعیت‌های پیشرفت» (ادن، ۱۹۹۶ نقل از چن و دیگران، ۲۰۰۱)، یا

-
1. Gardner, D. G.
 2. Pierce, J. L.
 3. Judge, T. A.
 4. Locke, E. A.
 5. Durham, C. C.

به عنوان «ادراک فرد در مورد توانایی خود برای عمل مؤثر در همه موقعیت‌های متفاوت» تعریف شده است (چن و دیگران، ۲۰۰۱).

بنابراین، از یک سو، خودکارآمدی عموماً یک وضعیت با دامنه وسیع یا خاص در نظر گرفته می‌شود. یعنی، شخص می‌تواند باورهای محکم یا سستی در یک محدوده وسیع یا موقعیتی خاص از کنش‌وری داشته باشد. از سوی دیگر، برخی از پژوهشگران به نوعی خودکارآمدی تعمیم‌یافته اشاره دارند که نشان‌دهنده نوعی اطمینان کلی به توانایی مقابله در همه قلمروها یا موقعیت‌های جدید است (شرر و دیگران ۱۹۸۲؛ شوارتز و جروسلام، ۱۹۹۹).

نظریه خودکارآمدی عمومی شرر ماهیت کلی این سازه را تعریف می‌کند. به نظر وی این حوزه‌های غیرمرتبط در یک مجموعه عمومی انتظارات که هر کسی با خود به محیط، تکلیف یا تجربه‌های جدید انتقال می‌دهند، سهمی دارد. شرر نشان می‌دهد که خودکارآمدی عمومی مجموع متوسط همه کارآمدی‌های تکلیف فردی است. وی همچنین یک مقیاس خودکارآمدی ساخت که انتظارات خودکارآمدی را در حوزه‌های آموزشی، شغلی و اجتماعی می‌سنجد (وودراف و کاش‌من، ۱۹۹۳). یکی از موارد مورد توافق بندورا و شرر در مورد خودکارآمدی، صفت شخصیتی با ثبات نسبی است. به نظر آنها این صفت شخصیتی عملکرد فرد را در حوزه‌های خاص پیش‌بینی می‌کند (وودراف و دیگران، ۱۹۹۳).

پژوهشگران زیادی (از جمله، ادن، ۱۹۸۸؛ جاج و دیگران، ۲۰۰۱) نشان داده‌اند که خودکارآمدی اختصاصی یک حالت انگیزشی و خودکارآمدی عمومی یک صفت انگیزشی است. به نظر ادن، هم خودکارآمدی اختصاصی و هم عمومی به باورهایی درباره توانایی شخص برای رسیدن به بازده مطلوب اختصاص دارد، اما این سازه‌ها در نگاه به وسعت و گستره (از جمله عمومیت یا اختصاصی بودن) دامنه عملکرد متفاوت هستند. همین‌طور، خودکارآمدی عمومی و اختصاصی در پیش‌بینی‌های اصلی (از جمله تجربه واقعی، تجربه جانشینی، ترغیب کلامی و حالت روان‌شناختی) مشابهند (بندورا، ۱۹۹۷). باوجود این، خودکارآمدی عمومی در برابر تأثیرات زودگذر نسبت به خودکارآمدی اختصاصی بسیار مقاوم‌تر است (ادن، ۱۹۸۸).

نیرومندترین پیشانید خود کارآمدی عمومی انبوهش یا گردآمدگی^۱ تجربه‌های گذشته است. خود کارآمدی عمومی در پهنه زندگی شخص به عنوان انباشت^۲ موفقیت‌ها و شکست‌ها در تکالیف متفاوت، ظهور می‌یابد (شرر و دیگران، ۱۹۸۲).

اهمال کاری^۳ در زبان لاتین از دو بخش pro به معنی «جلو»، «پیش»، و «در حمایت از» و crastinus به معنی فردا^۴ و به گونه تحت اللفظی به معنی تا فردا است. مترادف‌های آن شامل مسامحه^۴، دو دلی^۵، به تأخیراندازی^۶ و به عقب انداختن انجام کاری به ویژه به علت بی‌دقتی عادت، یا تنبلی و به تعویق انداختن یا تأخیر غیر ضروری است (استیل، ۲۰۰۵). با آنکه دامنه تعریف اهمال کاری گسترده و از تأخیر در شروع یا کامل کردن یک جریان عمل (بسویک، و مان، ۱۹۹۴)؛ تا تأخیر در پیوستگی عمل همراه با ناراحتی ذهنی (سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴)؛ و تأخیر غیرمنطقی رفتار (سابینی^۷ و سیلور^۸، ۱۹۸۱؛ آکرلوف^۹، ۱۹۹۱؛ بورکا^{۱۰} و یوئن^{۱۱}، ۱۹۸۳، ۱۹۸۳، نقل از زمانپور، ۲۰۰۰) قرار دارد. اما در مجموع، آن را به تأخیر انداختن یا به تعویق انداختن عملی تعریف کرده‌اند که شخص باید آن را انجام دهد و در نتیجه سطحی از اضطراب ناشی از اهمال کاری را تجربه می‌کند (هیل، هیل، چابوت و بارال، ۱۹۷۸؛ راثبلوم و سولومون و مورا کامی، ۱۹۸۶؛ رورباگک، ۲۰۰۶).

بیشتر پژوهش‌ها (الیس و ناووز، ۱۹۷۷؛ فراری، کین^{۱۲}، ولف و بک، ۱۹۹۸، فراری، ولف، و سلی^{۱۳}، شوف^۱ و بک، ۱۹۹۵، نقل از فراری و شرر، ۲۰۰۰؛ هیل، و دیگران ۱۹۷۸) بر رابطه

-
1. Aggregation
 2. accumulation
 3. procrastination
 4. cunctation
 5. shilly-shally
 6. dilatoriness
 7. Sabini, M.
 8. Silver, M.
 9. Akerlof, G. A.
 10. Burka, J.B.
 11. Yuen, L.M.
 12. Keane, S. M.
 13. Wesley, J. C.

تکمیل یک تکلیف به نحو مطلوب در محدوده زمانی مورد انتظار وابسته است (فراری، او کالاگان و نیو بگین، ۲۰۰۵). دو سازه خودکارآمدی و اهمال‌کاری به طور قطع بر عملکرد تحصیلی تأثیر دارند (ترویا، ۲۰۰۹).

در یک بررسی در مورد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان روی سه متغیر کمال‌پرستی، خودکارآمدی عمومی و اهمال‌کاری که در ارتباط با هم در نظر گرفته شد، نتایج نشان داد که کمال‌پرستی به عنوان یکی از متغیرهای میانجی خودکارآمدی و اهمال‌کاری با عوارض مثبت و منفی همراه است که در بررسی‌های روان‌شناسی این نوسان دیده می‌شود (یائو، ۲۰۰۹).

با وجود این، شواهدی دیگر نشان داد که خودکارآمدی تکلیف تحصیلی به گونه ضعیفی با اهمال‌کاری مرتبط است. کلاسن، کاروچوک و راجانی (۲۰۰۷، نقل از ترویا، ۲۰۰۹) با تحلیل همبستگی نشان دادند که اهمال‌کاری رابطه معکوسی با میانگین نمره تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، خودنظم‌جویی و حرمت خود کلی دارد. رابطه معکوس شدید بین خودکارآمدی برای خودنظم‌جویی و اهمال‌کاری نشان داد که یادگیرندگان با باورهای قوی به توانایی‌های خود، محیط یادگیری خود را تنظیم و اهمال‌کاری را به حداقل رسانده بودند. افزون بر این، در این بررسی نتایج رگرسیون خطی چندگانه نشان داد هنگامی که خودکارآمدی برای خودنظم‌جویی وارد بررسی می‌شود؛ میانگین نمره تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده فردی معناداری برای اهمال‌کاری نمی‌شود؛ با وجود این، خودنظم‌جویی و حرمت خود عوامل مهمی برای پیش‌بینی اهمال‌کاری باقی ماندند. بعد از محاسبه همه متغیرها، خودکارآمدی برای خودنظم‌جویی پیش‌بینی‌کننده مهمی برای اهمال‌کاری بود. در این بررسی خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده ضعیفی برای اهمال‌کاری بود در حالی که خودکارآمدی برای خودنظم‌جویی به عنوان یک عامل مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی ظاهر شد (ترویا، ۲۰۰۹).

روش

بر پایه پژوهش توصیفی و به شیوه زمینه‌یابی همچنین با هدف مطالعه رابطه بین متغیر خودکارآمدی با اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی با استفاده از روش همبستگی از دانشجویان دانشکده‌های دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب یک نمونه ۵۰۰ نفری از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند؛ پس از گردآوری داده‌ها، تعداد ۱۰۱ پرسشنامه به علت مخدوش یا ناقص بودن کنار گذاشته شد. توزیع فراوانی جامعه‌آماری و گروه نمونه در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. توزیع فراوانی گروه نمونه به تفکیک جنس و دانشکده

درصد	تعداد		
٪۵۸/۶	۲۲۸	دختر	جنس
٪۴۱/۳	۱۶۱	پسر	
٪۳۶/۸	۱۴۳	فنی	دانشکده
٪۲۵/۷	۱۰۰	تربیت معلم	
٪۱۶/۷	۶۵	علوم انسانی	
٪۲۰/۸	۸۱	مدیریت	



مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و مادوکس (۱۹۸۲) برای بررسی خودکارآمدی عمومی دارای ۱۷ «گویه» است، این مقیاس سه جنبه از رفتار شامل «میل به آغازگری رفتار» میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف «و مقاومت در رویارویی با موانع» را اندازه‌گیری می‌کند و به شیوه ۴ امتیازی لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. شرر و دیگران (۱۹۸۲) و شرر و آدامز (۱۹۸۳) مقیاس ۱۷ سؤالی خودکارآمدی عمومی را برای اندازه‌گیری «یک مجموعه کلی از انتظاراتی که افراد به موقعیت‌های جدید می‌برند» توسعه دادند. این مقیاس اکثراً برای اندازه‌گیری خودکارآمدی عمومی مورد استفاده قرار گرفته است. بیش از ۲۰۰ بررسی منتشر شده از این مقیاس استفاده کرده‌اند. اگرچه مقیاس خودکارآمدی عمومی برای پژوهش‌های بالینی و شخصیتی توسعه یافت اما از آن در سازمان‌ها نیز استفاده شده است.

نمره‌گذاری مقیاس برای گویه‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳، و ۱۵ از راست به چپ (۱ امتیاز اولین گزینه تا ۴ امتیاز آخرین گزینه) و باقیمانده گویه‌ها از چپ به راست (۴ امتیاز اولین گزینه تا ۱ امتیاز آخرین گزینه) است. امتیاز کلی از جمع نمره‌های تمام گویه‌ها به دست می‌آید که به این ترتیب کمینه آن ۱۷ و بیشینه آن ۶۸ خواهد بود.

وودروف و کاشمن (۱۹۹۳) در بررسی مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و مادوکس روایی و اعتبار آن را تأیید کردند. نتایج بررسی بوچر و اسمیت (۱۹۹۸) حاکی از وجود سه عامل نهفته همبسته و یک عامل سطح بالاتر یعنی خودکارآمدی عمومی در این مقیاس است (نقل از شرر و مادوکس، ۱۹۸۲).

اعتبار مقیاس در بررسی شرر و مادوکس (۱۹۸۲) ۰/۸۶ در بررسی وودراف و کاشمن (۱۹۹۳) ۰/۸۴ و در بررسی اصغرنژاد، احمدی قطب‌الدینی، فرزاد، خلدپناهی (۱۳۸۵) ۰/۸۳ گزارش شده است. اصغر نژاد و دیگران برای روایی ملاکی همبستگی درونی این مقیاس آن با مسند مهار‌گذاری راتر (۱۹۶۶) مقایسه کردند. همبستگی جزئی مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و مسند مهار‌گذاری درونی راتر برابر با ۰/۳۳۳ (که در این محاسبه پیشرفت تحصیلی مهار شده است) و همبستگی پیرسون بین مقیاس‌های مذکور برابر با ۰/۳۴۲ به دست

آوردند که در سطح $p < 0/01$ معنادار است. همبستگی بین این مقیاس‌ها در مطالعه شرر و مادوکس (۱۹۸۲)، ۰/۲۸۷- به دست آمده است. آنها اعتبار مقیاس را با استفاده از آزمون اسپیرمن براون^۱ با طول برابر ۰/۷۶ و نابرابر ۰/۷۶ و با دو نیمه کردن گاتمن^۲ ۰/۷۵ به دست آورده‌اند. آلفای کرونباخ با همسانی کلی سؤالها برابر با ۰/۷۹ به دست آمده است. با وجود این، تنها بررسی که اعتبار آزمون با آزمون را گزارش کرده است، در عرض سه هفته ضریب همبستگی ۰/۲۳ را نشان می‌دهد (نقل از چن و گالی، ۱۹۹۷). بنابراین، اگرچه مقیاس از سازگاری درونی برخوردار است اما در وضعیت باز آزمون همبستگی بالایی نشان نمی‌دهد. اعتبار این مقیاس در پژوهش حاضر با آزمون آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمد.

برای سنجش روایی سازه مقیاس با چندین ویژگی شخصیتی از جمله مقیاس مهار درونی- بیرونی راتر^۳ (با همبستگی منفی)، مقیاس اجتماعی کراون- مارلو^۴ (همبستگی مثبت)، مقیاس بیگانگی از خود^۵ و شایستگی فردی^۶ (همبستگی مثبت) به دست آمد (چن و گالی، ۱۹۹۷).

مقیاس سنجش اهمال کاری تحصیلی سولومن و راثلوم (۱۹۸۴) شامل ۴۴ ماده برای اندازه‌گیری فراوانی پیشنهادها رفتاری شناختی اهمال کاری توسعه یافته است. این مقیاس از دو بخش تشکیل شده است. بخش نخست شیوع اهمال کاری را در شش حوزه تحصیلی می‌سنجد (الف) نوشتن مقاله ترمی، (ب) مطالعه برای امتحان، (ج) آمادگی برای مطالعه هفتگی، (د) تکالیف آموزشی (ه) ملاقات با استاد و استاد راهنما و کارشناس آموزشی (ز) انجام تکالیف تحصیلی به طور کلی. در بخش دوم مقیاس، داستانی اهمال کارانه توصیف (تأخیر در نوشتن مقاله) و دلایل احتمالی برای اهمال کاری در تکلیف ارائه شده است از جمله: (۱) ارزیابی اضطراب، (۲) کمال پرستی، (۳) دشواری در تصمیم‌گیری، (۴) وابستگی و جستجوی کمک، (۵)

1. Ware, C. B.
2. Ware, C. B.
3. Rutter's Internal - External of Control
4. Marlow - Crowne
5. Self - Alienation Scal
6. Personal Meit Scale

تنفر از تکلیف و تحمل ناکامی پایین، ۶) فقدان اطمینان به خود و تنبلی، ۷) بی‌جراتی، ۸) ترس از موفقیت، ۹) تمایل به احساس غرق شدن در زمان او از دست دادن مدیریت زمان ۱۰) سرکشی در برابر مهار، ۱۱) خطرپذیری و نفوذ همگان. برای هر دلیل، دو جمله داده شده است و دانشجویان در مقیاس ۴ درجه‌ای پاسخ می‌دهند.

هنجار یابی: مقیاس اهمال کاری تحصیلی برای ۳۲۳ دانشجوی (۱۰۱ زن و ۲۲۲ مرد) با درصد سنی ۱۸ تا ۲۱ سال (۹۰٪) در درس مقدمه روان‌شناسی اجرا شد. بین سن ۱۸ تا ۲۱ دانشجوی سال اول اجرا شد. هنجار گزارش شده نشان داد ۴۶٪ همیشه یا تقریباً همیشه در نوشتن مقاله اهمال کرده‌اند، ۲۷/۶٪ در مطالعه برای امتحان، ۳۰/۱٪ در مطالعه تکلیف هفتگی، ۱۰/۶٪ در تکلیف پذیرش، ۲۳٪ در توجه به تکلیف و ۱۰/۲٪ در فعالیت دانشگاهی در مجموع اهمال کاری کرده‌اند. افزون بر این، ۲۳/۷٪ اعلام کرده بودند که همیشه یا تقریباً همیشه در نوشتن مقاله مشکل داشته، و ۲۱/۲٪ در امتحان، ۲۳/۷٪ در مطالعه آخر هفته اهمال کرده‌اند. تفاوت جنسیتی مهمی در اهمال کاری پیدا نشد. با توجه به دلایل اهمال کاری ۴۹/۵٪ واریانس ترس از شکست و ۱۸٪ واریانس تنفر از تکلیف و تنبلی را انعکاس داد. زنان نسبت به مردان با احتمال بیشتری ترس از شکست داشتند (نقل از فیشر و کوکران، ۱۹۹۴). نمره گذاری در مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت (۱ تا ۴) که مجموع حداقل نمره برای هر تکلیف بین ۲ تا ۸ و حداکثر نمره شش حوزه کنش‌وری تحصیلی ۴۸ است. نمره‌های دلایل اهمال کاری و علاقه به تغییر اهمال کاری در شش حوزه تحصیلی به عنوان زیر مقیاس جمع زده می‌شود. نمره کلی از جمع همه زیر مقیاس‌ها به دست می‌آید.

اعتبار: اکثر پژوهش‌ها با دو نیمه سازی همبستگی برابر ۰/۵۸ برای مردان و ۰/۳۱ برای زنان در مورد فراوانی اهمال کاری سازگاری درونی پایینی را نشان می‌دهند. این همبستگی برای اهمال کاری به عنوان یک مشکل ۰/۲۶، و برای دلایل اهمال کاری ۰/۸۰ بود. ثبات این مقیاس با یک ماه بازآزمایی ۰/۷۴ برای شیوع و ۰/۵۶ برای دلایل اهمال کاری نسبتاً خوب بود. برای کل نمره‌ها بازآزمایی ۰/۸۰ بود. پژوهشگران زیادی ضریب آلفای معناداری فراوانی اهمال کاری را

بین ضریب آلفای ۰/۷۱ تا ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند (نقل از فیشر و کورکران، ۱۹۹۴). اعتبار مقیاس با آزمون آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۳ به دست آمد.

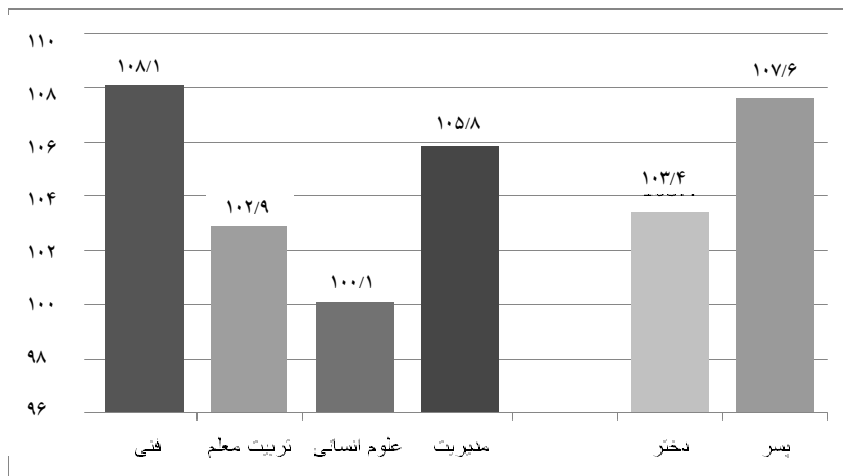
امام (۲۰۰۷) در بررسی ابعادی بودن، سازگاری درونی و ثبات گذرای مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و دیگران، بر روی ۶۰۷ دانشجوی، نشان داد که مقیاس سازگاری درونی، ثبات زمانی و روایی سازه قابل قبولی برخوردار است. امام (۲۰۰۷) ضریب آلفای مقیاس را $p < 0/0001$ $r = 0/85$ به دست آورد. ثبات زمانی در اعتبار از طریق بازآزمایی ($p < 0/01$) $r = 0/60$ به دست آمده تحلیل کاهش عناصر با چرخش واریماکس در وضعیت سه عاملی نشان داد که مقیاس چندبعدی است.

یافته‌ها

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیرها به تفکیک جنس و دانشکده‌ها منعکس شده است.

جدول ۲. مشخصه‌های آماری نمره‌های اهمال کاری تحصیلی

گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	بیشینه	کمینه
دانشکده	فنی	۱۰۸/۱	۱۲/۳	-۰/۱۱	۱۳۷
	تربیت معلم	۱۰۲/۹	۱۵/۱	۰/۰۷	۱۴۱
	علوم انسانی	۱۰۰/۱	۱۵/۸	-۰/۷۲	۱۲۹
	مدیریت	۱۰۵/۸	۱۶/۲	۰/۴۱	۱۴۷
جنس	دختر	۱۰۳/۴	۱۵/۴	-۰/۰۵	۱۴۶
	پسر	۱۰۷/۶	۱۳/۳	-۰/۱۲	۱۴۷
کل	۱۰۵/۱	۱۴/۷	-۰/۱۲۷	۱۴۷	۵۲

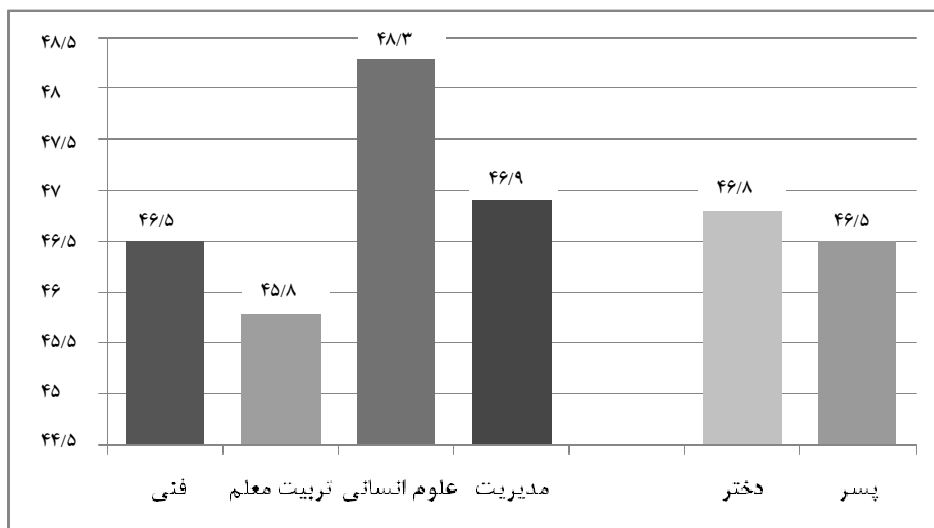


شکل ۱. نمودار مشخصه‌های آماری نمره‌های اهمال‌کاری تحصیلی به تفکیک گروه‌ها

مقایسه میانگین اهمال‌کاری دانشکده‌ها به تفکیک نشان می‌دهد که میانگین اهمال‌کاری برای پسران ۱۰۷/۶ و برای دختران ۱۰۳/۴ و در دانشکده‌ها بالاترین میانگین ۱۰۸/۱ برای دانشکده فنی و کمترین میانگین ۱۰۰/۱ برای دانشکده علوم انسانی است.

جدول ۳. مشخصه‌های آماری نمره‌های خودکارآمدی عمومی

گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	جولگی	بیشینه	کمینه
دانشکده	فنی	۶/۹	۰/۳۵	۶۱	۲۴
	تربیت معلم	۵/۴	۰/۱۸	۵۹	۲۸
	علوم انسانی	۸/۲	۰/۲۱	۶۵	۳۳
	مدیریت	۶/۴	۰/۳۰	۶۵	۲۷
جنس	دختر	۶/۳	۰/۱۵	۶۵	۲۷
	پسر	۷/۳	۰/۰۷	۶۵	۲۴
کل	۶/۷	۰/۱۰	۶۵	۲۴	۲۴



شکل ۲. نمودار مشخصه‌های آماری نمره‌های خودکارآمدی عمومی به تفکیک گروه‌ها مقایسه میانگین اهمال کاری گروه‌ها به تفکیک نشان می‌دهد که میانگین خودکارآمدی عمومی برای دختران ۴۶/۸ و برای پسران ۴۶/۵ و در دانشکده‌ها بالاترین میانگین ۴۸/۳ برای دانشکده علوم انسانی و کمترین میانگین ۴۵/۸ برای دانشکده علوم تربیت معلم است. به منظور بررسی نرمال بودن توزیع نمره گروه‌های نمونه در متغیر اهمال کاری تحصیلی و خودکارآمدی عمومی از آزمون تک نمونه‌ای کالموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است. نتایج در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. توزیع نرمال آزمون کالموگروف - اسمیرنوف برای اهمال کاری تحصیلی

چولگی	α	Z	D	گروه‌ها	
-۰/۳۵	۰/۸۹	۰/۵۶	-۰/۰۴۶-۰/۰۳۴	فنی	دانشکده
۰/۱۸	۰/۸۵	۰/۶۱	-۰/۰۱۲-۰/۰۵۷-۰/۰۶۱-۰/۰۶۰	تربیت معلم	
۰/۲۱	۰/۲۷	۰/۹۹	-۰/۰۷۶-۰/۰۹۴	علوم انسانی	
۰/۳۰	۰/۴۷	۰/۸۵		مدیریت	
۰/۱۵	۰/۹۳	۰/۵۴	-۰/۰۳۶-۰/۰۳۶	دختر	جنس
۰/۰۷	۰/۸۵	۰/۶۱	-۰/۰۴۵-۰/۰۴۸	پسر	

جدول ۵. توزیع نرمال آزمون کالموگروف-اسمیرنوف برای خودکارآمدی عمومی

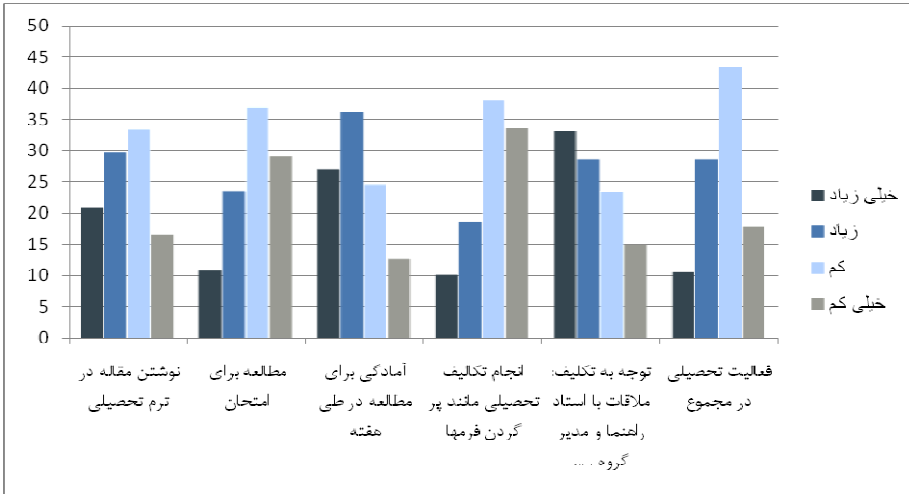
جولگی	α	Z	D	گروه‌ها	
-۰/۱۱	۰/۸۹	۰/۹۴	-۰/۰۷۹_۰/۰۴۱	فنی	دانشکده
۰/۰۷	۰/۸۳	۰/۹۴	-۰/۰۸۵_۰/۰۹۷-۰/۰۸۳_۰/۰۹۹	تربیت معلم	
-۰/۷۲	۰/۲۵	۰/۹۹	-۰/۰۸۴_۰/۱۲۴	علوم انسانی	
۰/۴۱	۰/۴۴	۰/۷۴		مدیریت	
-۰/۰۵	۰/۲۳	۱/۰۴	-۰/۰۵۹_۰/۰۶۹	دختر	جنس
-۰/۱۲	۰/۵۹	۰/۷۷	-۰/۰۴۱_۰/۰۶۱	پسر	

جدول بالا نشان می‌دهد که توزیع نمره‌های گروه‌های نمونه در متغیرهای خودکارآمدی عمومی و اهمال کاری تحصیلی با توزیع نرمال از لحاظ آماری تفاوت ندارد. به بیان دیگر، مشخصه Z کالموگروف-اسمیرنوف مربوط به آزمون نرمال بودن توزیع‌ها نشان می‌دهد که توزیع خودکارآمدی عمومی و اهمال کاری تحصیلی دانشجویان در همه گروه‌ها با توزیع طبیعی تفاوت ندارد.

مقایسه درصد‌های نمره کنش‌وری تحصیلی با هنجارهای گزارش شده؛ با توجه به یافته‌های گزارش شده مبنی بر وجود هنجاری قابل پیش‌بینی در شدت اهمال کاری در کنش‌وری تحصیلی یعنی کسانی که به هر سؤال مربوط پاسخ زیاد و خیلی زیاد داده‌اند، یافته‌های آن در جدول ۶ خلاصه شده است.

جدول ۶. فراوانی و درصد اهمال کاری شدید در کنش‌وری تحصیلی

درصد هنجار	درصد	تعداد	نوع کنش‌وری تحصیلی
٪۴۶	٪۵۰/۴	۱۹۶	۱. نوشتن مقاله در ترم تحصیلی
٪۲۷/۶	٪۳۴/۲	۱۳۳	۲. مطالعه برای امتحان
٪۳۰/۱	٪۶۳	۲۴۵	۳. آمادگی برای مطالعه در طی هفته
٪۱۰/۶	٪۲۸/۵	۱۱۱	۴. انجام تکالیف تحصیلی مانند پر کردن فرمها
٪۲۳	٪۶۱/۷	۲۳۹	۵. توجه به تکلیف: ملاقات با استاد راهنما و مدیر گروه ...
٪۱۰/۲	٪۳۹/۱	۱۵۲	۶. فعالیت تحصیلی در مجموع



شکل ۳. نمودار مشخصه‌های آماری نمره‌های اهمال کاری در کنش‌وری تحصیلی

جدول ۶ نشان می‌دهد که دانشجویان در تمام تکالیف مربوط به کنش‌وری تحصیلی از هنجار گزارش شده فیشر و کورکران (۱۹۹۴) بالاتر هستند. با وجود این، این مقادیر در مورد آمادگی برای مطالعه در طی هفته تقریباً دو برابر یعنی $30/1\%$ در مقابل 63% و در مورد توجه به تکلیف بیش از دو برابر یعنی 23% در مقابل $61/7\%$ است. این یافته نشان می‌دهد که دانشجویان در موارد حساسی که به موفقیت تحصیلی نیز رابطه دارد و نیز به کاهش تنیدگی‌های تحصیلی منتهی می‌شود، غفلت می‌کنند.

به منظور پاسخ به این پرسش که آیا بین اهمال کاری تحصیلی و خرده مقیاس‌های آن با خودکارآمدی عمومی و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد؟ از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است. خلاصه یافته‌ها در جدول ۷ نشان داده شده است.

جدول ۷. جدول میانگین انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴
۱- اهمال کاری تحصیلی	۱۰۵/۱	۱۴/۷	-----	-----	-----	-----
۲- خود کارآمدی عمومی	۴۶/۷	۶/۷	-۰/۴۵(**)	-----	-----	-----
۳- کنش‌وری تحصیلی	۲۹/۰۳	۶/۳	۰/۷۶(**)	-۰/۳۳(**)	-----	-----
۴- دلایل اهمال کاری	۷۶/۱	۱۰/۷	۰/۹۳(**)	-۰/۴۳(**)	۰/۴۶(**)	-----
۵- معدل کل	۱۵/۵	۱/۷	-۰/۲۴(**)	۰/۱۷(**)	-۰/۳۰(**)	-۰/۱۶(**)

(**)P< ۰/۰۱

در جدول ۷ ضرایب همبستگی بین اهمال کاری تحصیلی، خود کارآمدی عمومی و پیشرفت تحصیلی و خرده مقیاس‌های اهمال کاری منعکس شده است. همانطور که ملاحظه می‌شود همه متغیرها در سطح $p < ۰/۰۱$ معنادار هستند. به گونه‌ای که انتظار می‌رفت بین اهمال کاری تحصیلی و خود کارآمدی عمومی رابطه منفی معنادار وجود دارد. به بیان دیگر با بالاتر بودن نمره اهمال کاری نمره خود کارآمدی عمومی پایین‌تر می‌آید. این یافته در مورد رابطه بین اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی بر پایه معدل کل دانشجویان نیز صادق است. یعنی بین اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد. در حالی که بین خود کارآمدی عمومی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد.

برای پاسخ به این سؤال پژوهش که آیا دانشجویان دختر و پسر و دانشکده‌های گروه نمونه از لحاظ اهمال کاری تحصیلی و خود کارآمدی عمومی با یکدیگر تفاوت دارند، از مدل تحلیل واریانس دو عاملی استفاده شده است. ابتدا مشخص شد که بر پایه آزمون همگونی واریانس‌های خطای دو گروه همگون هستند. سپس بر پایه این مدل دو متغیر (مستقل) نوع دانشکده و جنس از لحاظ اهمال کاری تحصیلی و خود کارآمدی عمومی مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج حاصل از اجرای روش تحلیل واریانس چند متغیری برای متغیرهای پژوهش به قرار زیر است.

رابطه داشته باشد؛ در حالی که خودکارآمدی پایین باید با اهمال‌کاری بیشتر مربوط شود، همخوان است. این رابطه فرضی در بررسی رابطه منفی بین فراوانی اهمال‌کاری و خودکارآمدی مشاهده شد. خودکارآمدی پایین با تمایل بیشتر به اهمال‌کاری مرتبط بود. به نظر فراری و دیگران (۱۹۹۵)، این نتایج ممکن است در نتیجه فراوانی باور اهمال‌کارها در مورد تسلط‌اند که بر رفتار خود مربوط باشد. همچنین نتایج نشان داد که خودکارآمدی به گونه منفی با توجه اهمال‌کاری و تنفر از تکلیف به عنوان یک خرده مقیاس در سنجش اهمال‌کاری به عنوان دلایل اصلی اهمال‌کاری مربوطند.

یافته پژوهش حاضر با سایر توجیه‌های نظری نیز همخوان است از جمله به نظر یائو (۲۰۰۹) اهمال‌کاری پیامد رفتاری خودکارآمدی است. طبق نظریه بندورا نیز باورهای خودکارآمدی انتخاب فعالیت، مقدار تلاش، مدت زمان تلاش را تعیین می‌کند (بندورا، ۱۹۷۷ نقل از یائو، ۲۰۰۹). طبق مدل خودکارآمدی بندورا، فرد با خودکارآمدی بالا به جای اجتناب از کار به عنوان یک رفتار اهمال‌کارانه، در انجام کار درگیر می‌شود؛ روی این فعالیت‌ها سخت کار می‌کند و در برخورد با مشکل، مدت بیشتری به کار و تلاش ادامه می‌دهد.

خودکارآمدی علاوه بر اهمال‌کاری تحصیلی، پیشرفت تحصیلی را نیز پیش‌بینی می‌کند، یافته پژوهش حاضر مبین وجود رابطه بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری با پیشرفت تحصیلی بود. این یافته با نتایج بررسی یائو (۲۰۰۹) در مورد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان همخوانی دارد. با وجود این در بررسی یائو متغیر میانجی کمال‌پرستی نیز بر رابطه این متغیر اثر گذار بوده است.

بنابراین، رابطه بین متغیر خودکارآمدی عمومی و اهمال‌کاری تحصیلی که در پژوهش حاضر منفی و معنادار بود، به عواملی بیش از یک رابطه خطی بین این دو متغیر مربوط است. بسیاری از بررسی‌ها (از جمله، بارکا و یوئن، ۱۹۸۲؛ سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴؛ راثلوم، ۱۹۹۰، نقل از زمانپور، ۲۰۰۰) در مطالعه پیشاندهای شناختی عاطفی اهمال‌کاری، دست کم ۱۳ پیشانند مهم را فهرست کرده‌اند: ۱) اضطراب؛ ۲) کمال‌پرستی (بی‌نقص بودن)، ۳) دشواری در

محدودیت‌های روش شناختی و نظری مطالعه حاضر شامل: سوگیری پاسخ‌ها، حساسیت آزمودنی‌ها به پرسش‌ها و نمونه مورد بررسی است. به منظور اصلاح محدودیت‌های روش شناختی پیشنهاد می‌شود سایر پژوهشگران مقیاس‌های دیگر از اهمال‌کاری را در جمعیت‌های دیگر اجرا کنند. پیشنهاد می‌شود به منظور ایجاد آمادگی پاسخدهی به آزمون‌هایی از این نوع به آموزش، اجرای مکرر پرسشنامه و گسترش پژوهش‌های مرتبط، اقدام شود. تبیین برخی تفاوت‌های یافته‌های این بررسی با نتایج پژوهش‌های پیشین، تداوم انجام پژوهش در این زمینه را ضروری می‌سازد.

منابع فارسی

اصغرنژاد، ط، احمدی قطب‌الدینی، م، فرزاد، و، خدایپناهی، م، (۱۳۸۵). مطالعه ویژگی‌های روانسنجی مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر. مجله روان‌شناسی، ۳۹، سال دهم شماره ۳، ۲۶۲-۲۷۴.

منابع انگلیسی

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy The exercise of control, chapter 6, n=New York :Freeman
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Beswick, G., and Mann, L. (1994). State orientation and procrastination. In J. Kuhl and J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 91- 396). Gottingen, Germany: Hogrefe and Huber Publishers
- Blunt, A., & Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: State orientation, procrastination and proneness to boredom. *Personality & Individual Differences*, 24(6), 837-846.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4 (1), 62-68.
- Eden, D. (1988). Pygmalion, goal setting, and expectancy: Compatible ways to raise productivity. *Academy of Management Review*, 13, 639-652.

- Ferrari, J. R., & Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools, 37*(4), 359-366.
- Ferrari, J.R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology, 7*, 1-6.
- Feist, J. and Feist, G. J. (2006). *Theory of personality*. 6th ed. MacGraw Hill
- Fischer, J. and Corcoran, K. (1994). General self efficacy scale. *Measure for Clinical practice V2*; 446-452
- Judge, T., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 86*, 80-92.
- Hill, M. B., Hill, D. A., Chabot, A. E., & Barrall, J. F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal, 12*(3), 256-262.
- Imam, S. S. (2007). Sherer et al. General Self-efficacy: internal consistency, temporal stability, dimensionality. Department of Psychology International Islamic University Malaysia.
- Milgram, N. A., Gehrman, T., & Keinan, G. (1992). Procrastination and emotional upset: A typological model. *Personality & Individual Differences, 13*, 1307-1313
- 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.
- Rohrbaugh, D. (2006). Perceived Stress in Active, Passive and Non-Procrastinating College Students. Psychology II. BURS 2006
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1999). Generalised Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35–37). Windsor, UK: Nfer-Nelson
- Sherer, M., Maddux, J. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports, 51*, 663-671
- Solomon, L. J., and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 504-510.
- Steel, P. (2005). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Self-Regulatory Failure. University of Calgary
- Troia, G. A. (2009). *Instruction and assessment for struggling writers*. A division Guilford Publications, Inc.
- Woodruff, S., & Cashman, J. (1993). Task, domain, and general efficacy: A reexamination of the self-efficacy scales. *Psychological Reports, 72*, 423-432.
- Yao, M. (2009). An Exploration of Multidimensional Perfectionism, Academic Self-efficacy, Procrastination Frequency, and Asian American Cultural Values. Graduate Program in Psychology. The Ohio State University