

بررسی رابطه بین انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز

چکیده

اهمال کاری تحصیلی یکی از متغیرهای شایع در دانشجویان است که لزوم توجه به آن و بررسی متغیرهای تأثیرگذار بر آن ازجمله انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی اهمیت بسیاری دارد. بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز می‌باشد. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بود. نمونه‌ای به حجم ۲۵۹ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب شد. ابزارهای مورد استفاده شامل مقیاس انگیزش تحصیلی، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی و پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها علاوه بر شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار)، از روش‌های آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون ساده، آزمون t گروه‌های مستقل و تحلیل واریانس چند متغیره) نیز استفاده شد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین نمرات کل مقیاس انگیزش تحصیلی و خرده مؤلفه‌های انگیزش درونی و انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی با نمرات کل مقیاس اهمال کاری و خرده مؤلفه‌های آن همبستگی معناداری وجود ندارد. اما بین نمرات مقیاس خودکارآمدی تحصیلی و نمرات کل مقیاس اهمال کاری و خرده مؤلفه‌های آن همبستگی منفی و معناداری وجود داشت. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون ساده نشان داد که اهمال کاری تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی قابل پیش‌بینی است. نتایج آزمون t گروه‌های مستقل و تحلیل واریانس چند متغیره نیز نشان داد که بین دانشجویان دختر و پسر در کل مقیاس اهمال کاری تحصیلی و خرده مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود ندارد. با عنایت به نتایج این پژوهش، به نظر می‌رسد که اساتید و مجریان آموزشی می‌توانند با آگاهی از خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان، اهمال کاری تحصیلی آنان را پیش‌بینی کنند.

کلیدواژه‌ها: انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی.

عزت‌الله قدم پور*
استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه لرستان (نویسنده مسئول)

پیمان کامکار
کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی
دانشگاه علامه طباطبائی

سعیده سبزیان
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه لرستان

عاطفه چهل‌پر
کارشناسی ارشد آموزش
پیش‌دستانی دانشگاه علامه طباطبائی

سمانه عبدلی
کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی
دانشگاه علامه طباطبائی

هوشنگ گراوند
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه لرستان

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۵/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۶/۲۵

*نشانی: لرستان، خرم آباد، دانشگاه
لرستان

رایانامه: eghadampour@yahoo.com

The Relationship Between Academic Motivation and Self-Efficacy with Academic Procrastination in the Students of Medical University of Jondishapour Ahvaz

Abstract

Academic procrastination is one of the prevalence variables in students and the variables affecting it, such as academic motivation and self efficacy should be examined. Thus, the target of this study was to investigate the relationship between academic motivation and self-efficacy with academic procrastination in the Students of Medical University of Jondishapour Ahvaz. The research method was descriptive-correlation. The population of the study was all of students of Medical University of Jondishapour Ahvaz during the academic year 2013-2014. Using proportional stratified sampling method, the sample induring of 259 persons was selected. In order to collect data, academic motivation Scale, College Academic Self-Efficacy Scale (CASES) and Academic Procrastination were used. For analyzing data, descriptive (Mean and standard deviation) and inferential (correlation and regression, independent T, ANOVA and MANOVA) statistics were used. Results showed that there was not a significant relationship between academic motivation and sub-components of intrinsic and extrinsic motivation with academic procrastination and its components. In addition, there was a significant negative correlation between academic self-efficacy with academic procrastination and its components. Results of simple regression showed that academic procrastination was predictable from academic self-efficacy. Results of T test and MANOVA showed that there was no significant difference between male and female students in terms of academic procrastination and its components. According to research findings, professors and education professionals can predict the academic procrastination of learner if they are aware of their academic self-efficacy.

Keywords: Academic Motivation, Academic Self-Efficacy, Academic Procrastination.

Ezatollah Ghadampour*
Assistant Professor of Lorestan
University

Peyman Kamkar
Master Graduate of field of educational
Technology Allameh Tabatabaie
University

Saeideh Sabzian
Phd Student of field of educational
psychology Lorestan University

Attefeh Chehelpar
Master Graduate of field of educationa
of pre-school Allameh Tabatabaie
University

Samaneh Abdoli
Master Graduate of field of educational
Technology Allameh Tabatabaie
University

Hoshang Garavand
Phd Student of field of educational
psychology Lorestan University

*Corresponding Author:
eghadampour@yahoo.com

مقدمه

اهمال‌کاری تحصیلی^۱ یکی از موضوعاتی است که تاکنون مورد توجه بوده و در بین دانشجویان به‌وفور دیده می‌شود (آکینسولا^۲ و تلا^۳، ۲۰۰۷). برخی از تحقیقات میزان شیوع آن را بین ۸۰ تا ۹۵ درصد گزارش کرده‌اند (اوبرین^۴، ۲۰۰۲). تقریباً ۷۵ درصد دانشجویان خود را اهمال‌کار می‌دانند (پوتر^۵، ۱۹۸۷). اهمال‌کاری، تمایل به تعلل در شروع و انجام کارهای مهم (لی^۶، ۱۹۸۸) و به تعویق انداختن عملی انجام یک عمل با علم به پیامدهای منفی آن است (استیل^۷، ۲۰۰۷). اهمال‌کاری اگرچه بخشی از رفتار تمامی انسان‌هاست، ولی یک صفت نامطلوب و منفی تلقی می‌شود. این رفتار زمانی که شدت می‌یابد و به‌صورت عادت درمی‌آید، می‌تواند مسئله‌ساز باشد (توکل^۸، ۱۳۹۲). فراری^۹ (۲۰۰۱) اهمال‌کاران را به‌عنوان افراد تنبل یا آسان‌گیر که نمی‌توانند خود را تنظیم کنند، توصیف می‌کند. در عوض افراد غیر اهمال‌کار از خود اثربخشی بالا، بارآور و عملکرد بالایی برخوردارند. اهمال‌کاری تحصیلی متداول‌ترین نوع اهمال‌کاری در بین دانشجویان است. این نوع اهمال‌کاری در آماده‌سازی خود برای امتحان، انجام تکالیف و حضور در جلسات عمومیت دارد (لی^{۱۰}، ۱۹۸۸). فراری (۱۹۹۱) اهمال‌کاری تحصیلی را این‌گونه تعریف می‌کند: «تمایل غیرمنطقی در شروع یا اتمام یک تکلیف تحصیلی». راث بلوم^{۱۱}، سولومون^{۱۲} و موراками^{۱۳} (۱۹۸۶) در تعریف و

تشخیص اهمال‌کاری تحصیلی دو ملاک را مطرح می‌کنند: الف. تمایل به کنار گذاشتن همیشگی تکالیف تحصیلی ب. تجربه همیشگی اضطراب ناشی از چنین رفتاری. اهمال‌کاری تحصیلی بر میزان یادگیری و بر موفقیت فعلی و آتی یادگیرندگان تأثیر منفی می‌گذارد (توکل^{۱۴}، ۱۳۹۲) و با عملکرد تحصیلی ضعیف، ناتوانی در گذراندن واحدهای درسی، افسردگی، اضطراب، عزت‌نفس پایین، کاهش انگیزه، تلاش کم برای موفقیت و روان‌نژندی ارتباط دارد (سدلر^{۱۵} و ساکس^{۱۶}، ۱۹۹۳؛ جانسون^{۱۷} و بلوم^{۱۸}، ۱۹۹۵؛ میلگرام^{۱۹} و توبیانا^{۲۰}، ۱۹۹۹). علاوه بر این مشخص شده است که بین اهمال‌کاری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان (به‌عنوان یکی از مهم‌ترین هدف‌های نظام‌های آموزشی) رابطه منفی وجود دارد (فريتچ^{۲۱}، یانگ^{۲۲}، و هیکسون^{۲۳}، ۲۰۰۳؛ تیس^{۲۴} و بامیستر^{۲۵}، ۱۹۹۷؛ بسویک^{۲۶}، راث بلوم و مان^{۲۷}، ۱۹۸۸؛ میلگرام و توبیانا، ۱۹۹۹؛ کلارک^{۲۸} و هیل^{۲۹}، ۱۹۹۴؛ ولف^{۳۰} و جانسون، ۱۹۹۵). بنابراین پرداختن به آن و شناسایی عوامل تأثیرگذار بر آن را می‌توان یکی از ضرورت‌های پژوهشی در این حوزه دانست.

در رابطه با عوامل تأثیرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی پژوهش‌های مختلفی صورت گرفته است و عوامل مختلفی شناسایی شده‌اند که ازجمله آن‌ها

12. Saddler
13. Sacks
14. Johnson
15. Bloom
16. Milgram
17. Toubiana
18. Fritzsche
19. Young
20. Hickson
21. Tice
22. Baumeister
23. Beswick
24. Mann
25. Clark
26. Hill
27. Wolfe

1. academic procrastination
2. Akinsola
3. Tella
4. O'Brien
5. Potts
6. Lay
7. Steel
8. Ferrari
9. Rothblum
10. Solomon
11. Murakami

درون به فعالیت واداشته و منبعث از نیازهای فرد است (تروفینو^۳، ۲۰۰۰) و شاخص شناختی، هیجانی و رفتاری رفتاری دانشجویان است (توکر^۴، زایکو^۵ و هرمن^۶، ۲۰۰۲). انگیزش تحصیلی^۷ به رفتارهایی اطلاق می‌شود که منجر به یادگیری و پیشرفت می‌شود (ماسالی^۸، ۲۰۰۷). با انگیزش تحصیلی، دانشجویان تحرک لازم را برای به اتمام رساندن موفق یک تکلیف، نیل به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود پیدا می‌کنند تا نهایتاً بتوانند به موفقیت لازم در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی نائل آیند (ریو^۹، ۲۰۰۶).

در نظریه خودتعیین‌گری بین دو نوع انگیزش درونی (انجام فعالیت‌های رفتاری و روان‌شناختی بدون نیاز به تحریک بیرونی یا وابسته‌های تقویت‌کننده) و انگیزش بیرونی (اشتغال به کارهایی که خود وسیله‌ای برای دستیابی به اهداف دیگر هستند) تفاوت وجود دارد (رایان^{۱۰} و دسی^{۱۱}، ۲۰۰۰). در این نظریه چنین فرض شده است اینکه ما کدام یک از دو نوع انگیزش را داریم بستگی به این دارد که به چه اندازه ارزش‌ها و تنظیم‌های رفتاری را از منابع بیرونی اکتساب کرده و آن‌ها را به باورها و سبک‌های تنظیم فردی تبدیل کرده‌ایم (فرایند درونی‌سازی) و درعین حال با ترکیب ساختارهای درونی مفهوم واحدی از خود کسب کرده‌ایم که از آن به‌عنوان فرایند یکپارچه‌سازی تعبیر می‌شود (گرونلیک^{۱۲}، دسی و رایان، ۱۹۹۷). علاوه بر انگیزش درونی و بیرونی در

می‌توان به طرح‌واره‌های ناکارآمد اولیه (بیگی، بختیاری، محمد خانی و صادقی، ۱۳۹۱)، اضطراب (سپهریان، ۱۳۹۰)، اضطراب و کمال‌گرایی جامعه مدار (شیخی، فتح آبادی و حیدری، ۱۳۹۲)، تبحرگرایی و رویکردگرایی (سواری، ۱۳۹۲)، باورهای فراشناختی (گلستانی بخت و شکری، ۱۳۹۲) و خودتنظیمی (مطیعی، حیدری، و صادقی، ۱۳۹۱) اشاره کرد. به‌علاوه مشخص شده است که عوامل مختلفی در شکل‌گیری اهمال‌کاری نقش دارند که از آن جمله می‌توان به مواردی مانند کمبودهای انگیزشی، آزارندگی تکلیف، دوری پاداش و یا تنبیه وابسته به انجام تکلیف، ویژگی‌های شخصیتی چون روان‌آزردگی^۱ و برانگیختگی^۲ اشاره داشت (سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴؛ استیل، ۲۰۰۷). ازجمله علل احتمالی دیگری که می‌توانند در اهمال‌کاری تحصیلی تأثیرگذار باشند و پژوهش‌های بسیار کمی در رابطه با آن‌ها صورت گرفته است انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی می‌باشند.

موضوع انگیزش دانشجویان در آموزش و اثر آن بر عملکرد تحصیلی یکی از ابعاد مهم یادگیری اثربخش است. انگیزش به این سؤال پاسخ می‌دهد که چرا افراد در موقعیت‌های خاص به نحو خاصی عمل می‌کنند (تلا، ۲۰۰۷). درواقع می‌توان گفت انگیزش، دلایل رفتار افراد را نشان می‌دهد و مشخص می‌کند که چرا آن‌ها به روشی خاص عمل می‌کنند. از دیدگاه روان‌شناسان این‌که افراد در ابعاد سیاسی، اجتماعی و علمی چقدر برانگیخته شوند، بستگی به انگیزشی دارد که پشت فعالیت‌های آنان نهفته است (همان منبع). انگیزش عاملی درونی است که فرد را از

3. Trofino
4. Tucker
5. Zayco
6. Herman
7. Academic motivation
8. Masaali
9. Reeve
10. Ryan
11. Deci
12. Grolnick

1. Neuroticism
2. Impulsivity

سازمان‌دهی و اداره مجموعه عملکردها تعریف می‌شود. در اینجا خود^۲ به معنی ساختارهای شناختی است که ساز و کارها و یک سری خرده فعالیت‌هایی جهت ادراک، ارزشیابی و تنظیم رفتار را فراهم می‌کند (بندورا، ۱۹۷۸). مطابق با نظریه شناختی اجتماعی، خودکارآمدی، تعیین‌کننده اصلی در افکار، احساسات و رفتار در موقعیت‌های تنیدگی‌هاست (ترنر^۳، ارسک^۴، و کمپ^۵، ۲۰۰۵) و نقش حیاتی در در خودتنظیمی حالت‌های عاطفی بازی می‌کند (موریس^۶، ۲۰۰۲). افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، شکستشان را به تلاش پایین نسبت می‌دهند تا توانایی کم؛ در مقابل افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند، شکستشان را به توانایی پایین نسبت می‌دهند (آکین^۷، ۲۰۰۸). در سال‌های اخیر در مورد خودکارآمدی تحقیقات زیادی توسط محققان انجام شده، چون افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، بر مقررات وظایف بیش‌تر تمرکز دارند و کم‌تر درگیر هیجانات می‌شوند (بندورا، ۱۹۹۷). ترکیب واژه‌ی «تحصیلی»^۸ به «خودکارآمدی»، دری به روی ابعاد مختلف یادگیری و فرایند تدریس باز کرد. میدگلی^۹، میدگلی^۹، مه‌ایر^{۱۰}، هرود^{۱۱}، آندرم‌ن^{۱۲}، و فریم‌ن^{۱۳} (۲۰۰۰) خودکارآمدی تحصیلی را ادراکات دانشجویان از توانایی‌شان در انجام کارهای کلاسی می‌دانند. آلتونسوی^{۱۴}، چمن^{۱۵}، ایکی^{۱۶}، آتیک^{۱۷} و

نظریه خودتعیین‌گری سازه «بی‌انگیزگی»، انجام ندادن عمل یا بی‌میلی به انجام آن به علت بی‌ارزش بودن عمل نزد فرد، احساس عدم شایستگی برای انجام آن یا عدم انتظار نتیجه دلخواه، نیز مطرح شده است (رایان و دسی، ۲۰۰۰). از لحاظ پرورشی، انگیزش هم هدف و هم وسیله است. به عنوان هدف، ما از دانش‌آموزان و دانشجویان می‌خواهیم نسبت به موضوع‌های مختلف علمی و اجتماعی علاقه کسب کنند (دارای انگیزه باشند). از این‌رو، تمام برنامه‌های درسی که برای آن‌ها فعالیت‌های مربوط به جنبه‌های عاطفی در نظر گرفته شده است دارای هدف‌های انگیزشی هستند. به عنوان مثال، انگیزش به صورت آمادگی روانی یک پیش‌نیاز برای یادگیری به حساب می‌آید (سیف، ۱۳۸۷). به نظر می‌رسد دانشجویانی که برای موفقیت برانگیخته نمی‌شوند، خوب کار نمی‌کنند. در حقیقت برخی محققان پیشنهاد کرده‌اند که فقط انگیزش به طور مستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد، دیگر عوامل از طریق تأثیر بر انگیزش بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارند (توکر، زایکو، و هرمن، ۲۰۰۲). بنابراین با توجه به نقش و اهمیت انگیزش تحصیلی در سرنوشت فرد و جامعه و با توجه به نقشی که این متغیر می‌تواند در بروز رفتارهای مختلف از جمله اهمال‌کاری تحصیلی داشته باشد، بررسی نقش آن در میزان اهمال‌کاری دانشجویان ضروری به نظر می‌رسد.

علاوه بر انگیزش، یکی دیگر از عواملی که می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی توسط بندورا^۱ به عنوان باورهای فرد در مورد توانایی سازمان‌دهی

2. Self
3. Turner
4. Eresk
5. Kemp
6. Muris
7. Akin
8. Academic
9. Midgley
10. Maehra
11. Hruda
12. Anderman
13. Freeman
14. Altunsoy
15. Cimen
16. Ekici
17. Atik

1. Bandura

اهمال‌کاری در تدوین پایان‌نامه» به این نتیجه رسیدند که سه متغیر اضطراب، خودکارآمدی و کمال‌گرایی به ترتیب بیش‌ترین سهم را در پیش‌بینی اهمال‌کاری پایان‌نامه دارند. تمدنی، حاتمی و هاشمی رزینی (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان «خودکارآمدی عمومی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان» به این نتیجه دست یافتند که بین خودکارآمدی عمومی و اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد. فاتحی، عبدخدایی، و پورغلامی (۱۳۹۱) در تحقیقی با عنوان «بررسی رابطه کمال‌گرایی و خودکارآمدی با اهمال‌کاری در کارکنان بیمارستان دولتی شهر فراشبند» به این نتیجه دست یافتند که بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری رابطه منفی معنادار وجود دارد. همچنین در این تحقیق نتایج رگرسیون حاکی از آن بود که کمال‌گرایی و خودکارآمدی، جمعاً ۳۷ درصد از واریانس اهمال‌کاری را تبیین می‌کنند.

یکی دیگر از مواردی که در این زمینه لازم است مورد توجه قرار گیرد، نقش جنسیت در اهمال‌کاری تحصیلی است. با توجه به اینکه این دو جنس اساساً باهم تفاوت دارند و در پژوهش‌های مختلف، تفاوت آن‌ها در بسیاری از متغیرهای روان‌شناختی نشان داده شده است در اینجا نیز این سؤال پیش می‌آید که آیا اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند متأثر از جنسیت افراد باشد یا نه؟ در این رابطه نیز پژوهش‌های مختلفی صورت گرفته است که برخی از آن‌ها از قبیل هیل^۵، چابوت^۶، و بارال^۷ (۱۹۷۸)؛ سولومون و راث بلوم، (۱۹۸۴)؛ سیرین^۸ (۲۰۱۱)؛ کلاسن^۹ و کوزج^۱ (۲۰۰۹)؛

قوکمن^۱ (۲۰۱۰) خودکارآمدی تحصیلی را باورهای فرد در مورد شایستگی‌هایش در انجام تکالیف در زمینه‌های تحصیلی خاص تعریف می‌کنند. خودکارآمدی تحصیلی اشاره دارد به دانش و ادراک افراد در مورد خودشان در زمینه پیشرفت‌های تحصیلی‌شان (ویگفیلد^۲ و کارپاتین^۳، ۱۹۹۱) و عقاید عقاید راسخ افراد به این که می‌توانند وظایف تحصیلی را در سطوح طراحی‌شده با موفقیت اجرا کنند (شانک^۴، ۱۹۹۱). همان‌طور که بیان شد؛ اهمال‌کاری، اهمال‌کاری، تمایل به تعلل در شروع و انجام کارهای مهم و به تعویق انداختن عمدی انجام یک عمل با علم به پیامدهای منفی آن است. این امر می‌تواند متأثر از خودکارآمدی افراد باشد. زیرا همان‌طور که اشاره شد، خودکارآمدی، باورهای افراد در مورد شایستگی‌هایشان در انجام تکالیف در زمینه‌های تحصیلی است. از این رو به نظر می‌رسد دانشجویان دارای خودکارآمدی بالا میزان اهمال‌کاری کمتر و دانشجویان دارای خودکارآمدی پایین میزان اهمال‌کاری بالاتری دارند. بنابراین برای پیش‌بینی اهمال‌کاری دانشجویان بررسی نقش خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند مفید باشد.

با مرور فرآیندها و برون‌دادهای پژوهشی، تحقیقی که به‌طور مستقیم رابطه انگیزش تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی را مطالعه کرده باشد، یافت نشد. اما در مورد رابطه خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی پژوهش‌هایی صورت گرفته است که برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. برای مثال شیخی، فتح‌آبادی، و حیدری (۱۳۹۲) در تحقیقی با عنوان «ارتباط اضطراب، خودکارآمدی و کمال‌گرایی با

5. Hill
6. Chabot
7. Barrall
8. Sirin
9. Klassen

1. Gokmen
2. Wigfield
3. Karpathian
4. Schunk

(۲۰۰۹)؛ سپهریان (۱۳۹۰)؛ و مطیعی و همکاران (۱۳۹۱) بر عدم تأثیر؛ و برخی دیگر از قبیل گلستانی بخت و شگری (۱۳۹۲)؛ تمدنی، حاتمی، و هاشمی رزینی (۱۳۹۰)؛ فراری و ایمونز^۲ (۱۹۹۴)؛ بلانت^۳ و پیچل^۴ (۱۹۹۸) بر تأثیرگذاری جنسیت بر اهمال‌کاری تأکید کرده‌اند. همین عدم توافق بین یافته‌های پژوهشی می‌تواند دلیل مناسبی بر اهمیت بررسی این موضوع باشد.

در ضرورت پرداختن به پژوهش حاضر می‌توان گفت: یکی از مراکز آموزشی فعال در نظام آموزشی کشور که صحت کار آن‌ها می‌تواند تأثیرات زیادی بر بدنه سایر دستگاه‌های دولتی و غیردولتی داشته باشد، دانشگاه‌های علوم پزشکی می‌باشند. از آنجایی که این دانشگاه‌ها درصدد پرورش متخصصانی هستند که وظیفه آن‌ها حفظ و بهبود سلامت جامعه است و از طرفی دیگر در صورت انجام نگرفتن صحیح این وظیفه و تعلل در انجام آن، دستگاه‌های مختلف دولتی و غیردولتی باید منتظر متضرر شدن و آسیب جدی باشند، بنابراین شناسایی عوامل تأثیرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند یکی از اولویت‌های پژوهشی درخور توجه باشد. از طرف دیگر اهمیت کاربردی پژوهش حاضر در این است که مطابق با یافته‌های آن می‌توان با بررسی دقیق چرایی و چگونگی تأثیر دو متغیر انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی، اقداماتی در جهت کاهش اهمال‌کاری دانشجویان علوم پزشکی به عمل آورد. بنابراین هدف کلی این پژوهش عبارت از بررسی رابطه بین انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی

دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز و نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی بر آن در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۹۳ می‌باشد. بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به سؤالات زیر می‌باشد:

۱. آیا بین انگیزش و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد؟

۲. بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد؟

۳. آیا می‌توان از طریق انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی اهمال‌کاری تحصیلی را در دانشجویان پیش‌بینی کرد؟

۴. آیا بین میانگین اهمال‌کاری تحصیلی و خرده مؤلفه‌های آن در دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش

روش پژوهش با توجه به ماهیت موضوع و اهداف پژوهش، توصیفی-همبستگی انتخاب شد. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۹۳ بود که تعداد آن‌ها برابر با ۷۰۱۴ نفر بود. روش نمونه‌گیری، طبقه‌ای متناسب برحسب جنسیت تعیین شد. به‌منظور اندازه‌گیری حجم نمونه در این پژوهش، از فرمول کوکران استفاده شد. در این فرمول آلفا ۰/۰۵ و دقت برآورد برابر با ۲ بود که از طریق اجرای مقدماتی بر روی ۳۰ نفر از افراد جامعه آماری بدست آمد. بر این اساس حجم نمونه در این پژوهش برای دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اهواز ۲۵۹ نفر برآورد شد. پس از برآورد اندازه نمونه به‌منظور کسب اطمینان از اینکه نمونه واقعی جامعه انتخاب شده است ۲۷۰ پرسشنامه در جامعه آماری توزیع شد

1. Kuzuch
2. Emmons
3. Blunt
4. Pychyl

«تنظیم همانندسازی شده»، «تنظیم درون‌فکنی شده»، «تنظیم بیرونی» و «بی‌انگیزگی» است. ولرند و همکاران (۱۹۸۹) این مقیاس را به زبان انگلیسی ترجمه کرده و در میان دانش‌آموزان انگلیسی‌زبان اجرا کردند. در مطالعه آنان قابلیت اعتماد مقیاس با دو روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) و بازآزمایی محاسبه شد. همسانی درونی برای هر یک از خرده مقیاس‌های بالا به ترتیب برابر ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۸۶، ۰/۶۲، ۰/۸۴، ۰/۸۵، ۰/۸۵ و ضریب بازآزمایی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۸۳، ۰/۸۰، ۰/۷۱، ۰/۷۳، ۰/۸۳، ۰/۸۳ به دست آمد. در مطالعه‌ای باقری (۱۳۷۹) اعتبار خرده مقیاس‌های آن را ۰/۷۷ تا ۰/۸۳ گزارش کرده است و روایی آن را با استفاده از روش سازه و افتراقی گزارش نموده است که در آن «انگیزش درونی برای فهمیدن» بیشترین همبستگی را با «تنظیم همانندسازی شده» (۰/۵۶) «بی‌انگیزگی» و «تنظیم بیرونی» هم کمترین میزان همبستگی (۰/۸-) را داشته است.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی^۶. این پرسش‌نامه ۳۲ گویه دارد که میزان اعتماد دانشجو در ارتباط با یادداشت برداشتن، سؤال پرسیدن، توجه در کلاس، استفاده از رایانه، کتابخانه و... را می‌سنجد. سؤالات این پرسش‌نامه دارای مقیاس لیکرت ۵ سطحی از خیلی کم تا خیلی زیاد بود که از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. میانگین نمره قابل کسب در این پرسش‌نامه از ۱ تا ۵ می‌باشد. در این پرسش‌نامه کسب نمرات بالا نشان‌دهنده خودکارآمدی بالاتر و نمرات پایین نشان‌دهنده خودکارآمدی پایین برای انجام تکالیف درسی است. شکری و همکاران (۱۳۹۰) قبلاً به‌منظور بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه خودکارآمدی

که ۱۱ مورد از پرسش‌نامه‌ها به علت نقص و یا مخدوش بودن کنار گذاشته شد و ۲۵۹ پرسش‌نامه که اندازه نمونه این پژوهش بود در نهایت جمع‌آوری شد. فرمول تعیین حجم نمونه کوکران:
$$n = \frac{N \times t^2 s^2}{Nd^2 + t^2 s^2}$$
 (سرای، ۱۳۷۲)

$$\frac{7014 \times 1/96^2 \times 280}{7014 \times 2^2 + 1/96^2 \times 280} = 259$$

جدول ۱. جامعه آماری و حجم نمونه برحسب جنسیت

نمونه	جامعه (جنسیت)	طبقات جامعه
۸۶	۲۲۴۴	مذکر
۱۷۳	۴۷۷۰	مؤنث
۲۵۹	۷۰۱۴	کل

ابزارهای اندازه‌گیری

در پژوهش حاضر به منظور گردآوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

مقیاس انگیزش تحصیلی^۱. ولرند^۲، بلیز^۳، بریر^۴ و پلیتر^۵ (۱۹۸۹)؛ به نقل احتشامی تبار، مرادی و شهرآرای (۱۳۸۵)، دارای ۲۸ ماده است که بر اساس نظریه خودمختاری دسی و رایان (همان منبع) به زبان فرانسه طراحی و رواسازی شده است. آزمودنی‌ها بر اساس یک پیوستار هفت درجه‌ای لیکرت، میزان مخالفت یا موافقت خود را با هر ماده گزارش می‌کنند. در این پیوستار عدد ۱ نشانگر مخالفت کامل، عدد ۷ نشانگر موافقت کامل و عدد ۴ نشانگر حد وسط است. این مقیاس دارای ۷ خرده مقیاس: «انگیزش درونی برای انجام کار»، «انگیزش درونی برای فهمیدن»، «انگیزش درونی برای تجربه تحریک»،

1. Academic motivation scale
2. Vellerand
3. Blaise
4. Breier
5. Piletier

6. College academic self-efficacy scale (CASES)

خستگی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی به ترتیب ضرایب ۰/۸۱، ۰/۸۰ و ۰/۷۶ بدست آمد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و روش‌های آمار استنباطی (همبستگی، رگرسیون و آزمون t گروه‌های مستقل) استفاده شد. برای تحلیل داده‌های فوق از نرم‌افزار spss استفاده به عمل آمد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی این پژوهش شامل شاخص‌های آماری، مانند میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای مورد مطالعه است. تعداد کل دانشجویان ۲۵۹ نفر می‌باشد. میانگین و انحراف معیار آن‌ها در مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی برابر با $(۰/۷۸ \pm ۲/۸۶)$ ، در خرده مؤلفه اهمال‌کاری عمدی برابر با $(۰/۸۹ \pm ۲/۹۲)$ ، در خرده مؤلفه اهمال‌کاری ناشی از خستگی برابر با $(۰/۸۹ \pm ۲/۷۹)$ و در خرده مؤلفه اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی برابر با $(۰/۹۴ \pm ۲/۸۹)$ می‌باشد. علاوه بر این میانگین و انحراف معیار در مقیاس انگیزش تحصیلی به ترتیب برابر با $(۰/۸۹ \pm ۴/۶۲)$ ، در خرده مؤلفه انگیزه درونی برابر با $(۰/۹۳ \pm ۴/۷۶)$ ، در خرده مؤلفه انگیزه بیرونی برابر با $(۱/۱۰ \pm ۵/۱۷)$ و در خرده مؤلفه بی‌انگیزگی برابر با $(۱/۰۳ \pm ۴/۰۲)$ بود. همچنین میانگین و انحراف معیار در مقیاس خودکارآمدی تحصیلی برابر با $(۰/۶۰ \pm ۳/۰۳)$ می‌باشد.

به منظور بررسی رابطه بین انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. همان‌طوری که جدول شماره ۲ نشان می‌دهد بین نمرات کل مقیاس انگیزش تحصیلی

در نمونه‌های ایرانی، آن را بر روی ۳۲۰ دانشجوی اجرا کرده‌اند. همسانی درونی برای کل آزمون ۰/۹۱، برای مردان ۰/۹۰ و برای زنان ۰/۹۱ به دست آمده که نشان می‌دهد این ابزار از همسانی درونی خوبی برخوردار است. اعتبار این پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ برای این پرسش‌نامه به دست آمد.

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی. این پرسشنامه دارای

۱۲ گویه می‌باشد که میزان اهمال‌کار بودن دانشجویان را در سه حیطه اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی می‌سنجد. سؤالات پرسشنامه به گونه‌ای طراحی شده‌اند که پاسخ‌دهنده باید به گویه‌های آن بر اساس یک مقیاس ۵ درجه‌ای شامل هرگز (صفر)، به ندرت (۱)، بعضی اوقات (۲)، بیشتر اوقات (۳) و همیشه (۴) پاسخ دهد. این پرسشنامه توسط سواری (۱۳۹۰) ساخته شده است. وی ضریب پایایی آزمون را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۵ برآورده کرده است. همچنین ضرایب ۰/۷۷ برای عامل اهمال‌کاری عمدی، ۰/۶۰ برای عامل اهمال‌کاری ناشی از خستگی و ۰/۷۰ را برای اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی برآورد کرده است. روایی آزمون نیز از طریق همبسته کردن آن با آزمون اهمال‌کاری تاکمن^۱ (۱۹۹۱؛ به نقل سواری، ۱۳۹۰) تعیین و مقدار آن ۰/۳۵ برآورد گردیده است. در پژوهش حاضر نیز برای کل آزمون، ضریب آلفای ۰/۸۹ و برای عامل‌های اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از

و خرده مؤلفه‌های انگیزش درونی و انگیزش بیرونی و مقیاس اهمال‌کاری و خرده مؤلفه‌های آن همبستگی بی‌انگیزگی با نمرات کل مقیاس اهمال‌کاری و خرده مؤلفه‌های آن همبستگی معناداری وجود ندارد. اما بین نمرات مقیاس خودکارآمدی تحصیلی و نمرات کل

جدول ۲. همبستگی بین انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی

متغیرها	خرده مؤلفه‌ها	اهمال‌کاری کل	اهمال‌کاری عمدی	اهمال‌کاری ناشی از خستگی	اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی
انگیزش تحصیلی	انگیزش درونی	-۰/۰۶	-۰/۱۰	-۰/۰۶	-۰/۰۲
	انگیزش بیرونی	-۰/۰۴	-۰/۰۹	-۰/۰۱	-۰/۰۱
	بی‌انگیزگی	۰/۰۸	۰/۰۵	۰/۱۰	۰/۰۳
خودکارآمدی تحصیلی	کل انگیزش تحصیلی	-۰/۰۱	-۰/۰۷	-۰/۰۱	-۰/۰۱
	خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۳۳**	-۰/۲۷**	-۰/۳۳**	-۰/۳۹**

با توجه به اینکه میزان همبستگی بین نمرات مقیاس انگیزش تحصیلی و خرده مؤلفه‌های آن با نمرات اهمال‌کاری تحصیلی معنادار نمی‌باشد بنابراین نمی‌توان از رگرسیون به‌منظور پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی استفاده کرد، اما از آنجایی که همبستگی بین خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی بالاست می‌توان از رگرسیون به‌منظور پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی از روی خودکارآمدی تحصیلی استفاده کرد. به همین منظور در ادامه نتایج رگرسیون ساده اهمال‌کاری تحصیلی در قالب جدول ۳ گزارش می‌شود.

جدول ۳. نتایج مربوط به تحلیل رگرسیون ساده اهمال‌کاری تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۱۷/۲۵	۱	۱۷/۲۵	۳۱/۱۵	۰/۰۰۱
خطا	۱۴۱/۷۳	۲۵۶	۰/۵۵		
کل	۱۵۸/۹۹	۲۵۷			

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی نماید ($p < ۰/۰۰۰$)، $F(۱, ۲۵۶) = ۳۱/۱۵$. همچنین نتایج نشان می‌دهد که مجذور ضریب همبستگی برابر $R^2 = ۰/۱۱$ است این مسئله بیانگر آن است که متغیر پیش‌بین (خودکارآمدی تحصیلی)، می‌تواند ۱۱ درصد از تغییرات متغیر ملاک (اهمال‌کاری تحصیلی) را تبیین کند. ضریب رگرسیون استاندارد شده ($۰/۳۳$) نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند پیش‌بینی خوبی برای اهمال‌کاری تحصیلی باشد ($t = ۵/۵۸, p < ۰/۰۰۱$). برای آزمون این سؤال که آیا بین میانگین اهمال‌کاری تحصیلی و خرده مؤلفه‌های آن در دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد؟

از آزمون t گروه‌های مستقل و تحلیل واریانس چند
متغیره استفاده شد که نتایج آزمون t گروه‌های مستقل

جدول ۴. نتایج آزمون t مستقل مربوط به تفاوت بین دانشجویان دختر و پسر بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی

میانگین‌ها	تفاوت میانگین‌ها	درجه آزادی	مقدار t	معناداری
دختر ۲/۸۸	-۰/۰۵	۲۵۷	-۰/۴۶	۰/۶۵
پسر ۲/۸۳				

** همبستگی در سطح $p < ۰/۰۱$

استارک^۶ و فوستر^۷ (۲۰۰۸) ناهمسو می‌باشد. طبق نتایج پژوهش‌های مذکور رابطه منفی بین انگیزش و اهمال‌کاری تحصیلی وجود دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت: همان‌طور که فراری (۲۰۰۱) بیان می‌کند اهمال‌کاران بیشتر افرادی تنبل یا آسان‌گیر هستند که نمی‌توانند خود را تنظیم کنند و در مقابل افراد غیر اهمال‌کار از خود اثربخشی بالا، بارآور و عملکرد بالایی برخوردارند. این امر می‌تواند به این دلیل باشد که اهمال‌کاری بیشتر یک صفت شخصیتی است که ریشه در سبک شخصیتی افراد دارد تا یک عامل متغیر؛ برخلاف انگیزش که می‌تواند با توجه به موقعیت‌های مختلف جلوه‌های متفاوتی داشته باشد. بنابراین می‌توان انتظار داشت که افراد، هرچند در زمینه‌ای دارای انگیزه کافی باشند اما به دلیل سبک اهمال‌کارانه‌ای که در انجام تکالیف و فعالیت‌های مختلف خود دارند در انجام آن تعلل بورزند و این تعلل آن‌ها بیشتر به خاطر سبک شخصیتی‌شان باشد و نه کمبود انگیزش آن‌ها در آن زمینه خاص.

از طرف دیگر ماهیت پیچیده متغیرهای علوم انسانی و وجود متغیرهای میانجی دیگری که در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته‌اند می‌تواند دلیلی

همان‌طور که نتایج جدول شماره ۴ نشان داد بین دانشجویان دختر و پسر بر اساس مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد. در ادامه برای اینکه بدانیم آیا بین میانگین خرده مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود دارد از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شد. مقدار آماره پیلای تریس^۱ (۰/۰۰۸) و لامبدای ویلکز^۲ (۰/۹۹۲) نشان از عدم معناداری تفاوت بین دانشجویان دختر و پسر بر اساس خرده مؤلفه‌های اهمال‌کاری داشت ($p > ۰/۰۵$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به دنبال بررسی رابطه بین انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی بود. نتایج تحلیل همبستگی پیرسون نشان داد که بین کل مقیاس انگیزش تحصیلی و خرده مؤلفه‌های انگیزش درونی و انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی با کل مقیاس اهمال‌کاری و خرده مؤلفه‌های آن همبستگی معناداری وجود ندارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های برونلو^۳ و رسینگر^۴ (۲۰۰۰)؛ سیرین (۲۰۱۱)؛ ویلیامز^۵،

5. Williams
6. Stark
7. Foster

1. Pillai's Trace
2. Wilks' Lambda
3. Brwnlow
4. Reasinger

در نتیجه عملکرد آن‌ها در انجام تکالیف بهتر است. بندورا معتقد است افرادی که در موقعیت‌های قبلی یا مشابه توانسته‌اند موفق باشند، بیشتر تمایل دارند خود را با موقعیت جدید درگیر کنند و برعکس افرادی که از روبه‌رو شدن با تکالیف و موقعیت‌های چالش برانگیز اجتناب می‌کنند، معمولاً کسانی هستند که برآورد آن‌ها از توانایی‌هایشان کمتر از حدی است که آن موقعیت می‌طلبد و همین باعث می‌شود که آن‌ها تا آنجا که ممکن است از روبه‌رو شدن با تکالیف اجتناب کنند و درواقع مرتکب اهمال‌کاری شوند (بندورا، ۱۹۹۷).

نتایج آزمون t گروه‌های مستقل و تحلیل واریانس چند متغیره نیز نشان داد که بین دانشجویان دختر و پسر بر اساس اهمال‌کاری تحصیلی و خرده مؤلفه‌های آن تفاوت معناداری وجود ندارد. در رابطه با این یافته، پیشینه تجربی موجود نتایج تقریباً متفاوت و متناقضی را نشان می‌دهد، به‌طوری‌که نتایج پژوهش‌های هیل، چالوت، و بارال (۱۹۷۸)؛ سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)؛ راث بلوم، سولومون، و موراکامی (۱۹۸۶)؛ سدلر و ساکس (۱۹۹۳)؛ سیرین (۲۰۱۱)؛ کلاس و کوزچ (۲۰۰۹)؛ سپهریان (۱۳۹۰)؛ و مطیعی و همکاران (۱۳۹۱) نشان داده‌اند که بین دانشجویان دختر و پسر از نظر میزان اهمال‌کاری تفاوت معناداری وجود ندارد. درحالی‌که برخی از پژوهش‌ها سطح تعلل‌ورزی را در زنان (پالادی^۵ و فرانکل-هاوزر^۶؛ ۱۹۸۶؛ به نقل از زمان پور، ۲۰۰۰) و برخی دیگر مانند گلستانی بخت و شکری (۱۳۹۲)؛ تمدنی، حاتمی و هاشمی زربینی (۱۳۹۰)؛ فراری و ایمونز (۱۹۹۴)؛ و بلانت و پیچل (۱۹۹۸) سطح آن را در مردان بالاتر گزارش کرده‌اند. از جمع‌بندی نتایج پژوهش‌های مذکور و با توجه به نتایج پژوهش حاضر

باشد بر اینکه ما نتوانیم رابطه واقعی بین دو متغیر انگیزش و اهمال‌کاری را آن‌گونه که هست شناسایی کنیم. به همین خاطر توصیه می‌شود رابطه این دو متغیر در پژوهش‌های دیگر مورد بررسی قرار گیرد تا ماهیت رابطه بین این دو متغیر بیشتر آشکار گردد.

همچنین نتایج نشان داد که بین خودکارآمدی تحصیلی و اهمال‌کاری و خرده مؤلفه‌های آن همبستگی منفی معناداری وجود دارد. علاوه بر این نتایج، تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی متغیر پیش‌بینی کننده معناداری برای اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان است. این یافته با نتایج پژوهش‌های ون ارد^۱ (۲۰۰۳)؛ چان چو^۲ و چوی^۳ (۲۰۰۵)؛ والترز^۴ (۲۰۰۳)؛ فاتحی و همکاران (۱۳۹۱)؛ تمدنی و همکاران (۱۳۹۰)؛ شیخی و همکاران (۱۳۹۲) همسو است. درمجموع، نتایج پژوهش‌های مذکور نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی رابطه منفی معناداری با اهمال‌کاری تحصیلی دارد و می‌تواند آن را پیش‌بینی کند. در تبیین این یافته می‌توان گفت: طبق نظریه بندورا باورهای خودکارآمدی، انتخاب فعالیت، مقدار تلاش و مدت زمان تلاش را تعیین می‌کنند (بندورا، ۱۹۷۸). طبق مدل خودکارآمدی بندورا، فرد با خودکارآمدی بالا به‌جای اجتناب از کار به‌عنوان یک رفتار اهمال‌کارانه، در انجام کار درگیر می‌شود؛ روی فعالیت‌ها سخت کار می‌کند و در برخورد با مشکل، مدت بیشتری به کار و تلاش ادامه می‌دهد. بر طبق نظریه بندورا، افراد با باورهای قوی به توانایی‌های خود نسبت به افرادی که به توانایی‌های خود تردید دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و

1. Vaneerde
2. Chunchu
3. Choi
4. Wolters

5. Palady
6. Frankel- Hauser

تأیید این نتیجه‌گیری و یا مشخص شدن ابعاد دیگر رابطه بین این دو متغیر می‌تواند راهگشا باشد. داده‌های مطالعه حاضر با استفاده از ابزارهای خودگزارش‌دهی بدست آمده است. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از روش‌های پژوهش کیفی و آمیخته برای فهم عمیق عوامل مؤثر بر اهمال‌کاری و تفاوت‌های جنسیتی استفاده شود. همچنین پژوهش حاضر در میان دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی‌شاپور اهواز انجام شده است. بنابراین تعمیم این یافته‌ها به رشته‌ها و مقاطع دیگر باید با احتیاط انجام شود و به پژوهش‌های بیشتری در این زمینه نیاز است.

کاربردها

شرایط و موقعیت‌هایی وجود دارد که رفتارهای تحصیلی و پژوهشی دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی، به‌طور مستقیم از اهمال‌کاری آن‌ها در انجام تکالیف آموزشی و پژوهشی نشأت می‌گیرد. اهمیت یافته‌های آموزشی این پژوهش این است که اهمال‌کاری دانشجویان در دانشگاه‌های علوم پزشکی به‌طور مستقیم با خودکارآمدی آن‌ها در ارتباط است. بنابراین نتایج این تحقیق می‌تواند کاربردهایی برای دنیای آموزشی داشته باشد.

کاربرد اصلی و اولیه آن است که نظام‌های آموزشی می‌توانند به نحو مطلوب در کاهش اهمال‌کاری دانشجویان سهم و مسئولیت‌پذیر باشند، زیرا در این پژوهش آشکار شد که خودکارآمدی می‌تواند تأثیر سودمندی بر کاهش اهمال‌کاری دانشجویان داشته باشد.

می‌توان گفت اکثر پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه بر عدم وجود تفاوت معنادار در زمینه اهمال‌کاری تحصیلی بین دختران و پسران تأکید دارند. هرچند برخی از پژوهش‌ها نیز بر وجود تفاوت معنادار بین دختران و پسران تأکید می‌کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت: اهمال‌کاری تحصیلی متغیری است که بیشتر تحت تأثیر متغیرهای میانجی و سایر ویژگی‌های روانی افراد است تا جنسیت آن‌ها، برخی از پژوهش‌ها نیز بر این امر تأکید دارند. برای نمونه یافته‌های حق‌بین و پیچیل (۲۰۰۸)؛ به نقل گلستانی بخت و شکری، (۱۳۹۲) تفاوت بین دو جنس را به متغیرهای خود مهارگری و استقلال از والدین و از طرف دیگر بلانت و پیچیل، وهر^۱ و کاوال^۲ چاک^۲ (همان منبع) نیز آن را به متغیر ابراز وجود نسبت داده‌اند. در پژوهش حاضر و پژوهش‌های دیگری که در بالا به آن‌ها اشاره شد نیز مشخص شد که اهمال‌کاری تحصیلی تحت تأثیر خودکارآمدی تصویری افراد از خویش است. درواقع جنسیت نمی‌تواند عاملی باشد برای اینکه پیش‌بینی کنیم فردی اهمال‌کار خواهد بود یا نه. علاوه بر این تجارب شخصی ما نیز این امر را تأیید می‌نماییم؛ مسلماً هر فردی در اطرافیان خود اشخاصی را از هر دو جنس سراغ دارد که در انجام تکالیف تحصیلی خود اهمال‌کار هستند. بنابراین همان‌طور که حجم گسترده‌ای از تحقیقات صورت گرفته در این زمینه نیز تأیید می‌نمایند، به نظر می‌رسد که اهمال‌کاری تحصیلی تحت تأثیر جنسیت افراد نیست و نمی‌توان بر اساس جنسیت افراد پیش‌بینی کرد که آیا آن‌ها در انجام تکالیف تحصیلی خود اهمال‌کار خواهند بود یا نه. البته انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه به‌منظور

1. Wehr

2. Kavalt-Chuck

منابع

- احتشامی تبار، اکرم، مرادی، علیرضا، و شهر آرای، مهرناز. (۱۳۸۵). اثربخشی راهبردی برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر سلامت عمومی و انگیزش تحصیلی. *مجله روان‌شناسی*. ۱۰ (۱)، ۵۲-۶۵.
- باقری، ناصر. (۱۳۷۹). *هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی بین دانش‌آموزان دبیرستانی تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت‌معلم، تهران.
- بیگی، علی‌محمد، بختیاری، مریم، محمدخانی، شهرام، و صادقی، زهره. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین طرح‌واره‌های ناکارآمد با اهمال‌کاری و سلامت روان دانشجویان پزشکی و غیرپزشکی. *دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی. مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران*. ۲۲ (۹۷)، ۲۶-۳۴.
- تمدنی، مجتبی، حاتمی، محمد، و هاشمی رزینی، هادی. (۱۳۹۰). خودکارآمدی عمومی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۶ (۱۷)، ۸۶-۶۵.
- توکلی، محمدعلی. (۱۳۹۲). بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، ترجیح زمان مطالعه و هدف از ورود به دانشگاه. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۹ (۲۸)، ۹۱-۱۲۱.
- سپهریان، فیروزه. (۱۳۹۰). اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی‌کننده آن. *مطالعات روان‌شناختی*. ۷ (۴)، ۲۶-۹.
- سواری، کریم. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*. ۲ (۵)، ۹۷-۱۱۰.
- سواری، کریم. (۱۳۹۲). رابطه ساده و چندگانه تبهرگرایی و رویکردگرایی با اهمال‌کاری تحصیلی. *دو فصلنامه شناخت اجتماعی*. ۲ (۳)، ۴۴-۵۱.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). *روان‌شناسی پرورشی نوین*. تهران: دوران.
- سرای، حسن. (۱۳۷۲). *مقدمه‌ای بر نمونه‌گیری در تحقیق*. تهران: سمت.
- شکری، امید، طولابی، سعید، غنایی، زیبا، تقوایی‌نیا، علی، کاکابرای، کیوان، و فولادوند، خدیجه. (۱۳۹۰). مطالعه روان‌سنجی پرسش‌نامه باورهای خودکارآمدی تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*. ۳ (۲)، ۴۵-۶۱.
- شیخی، محسن، فتح‌آبادی، جلیل، و حیدری، محمود. (۱۳۹۲). ارتباط اضطراب، خودکارآمدی و کمال‌گرایی با اهمال‌کاری در تدوین پایان‌نامه. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی، روان‌شناسان ایرانی*. ۹ (۳۵)، ۲۸۳-۲۹۶.
- فاتحی، یونس، عبدخدایی، محمدسعید، و پورغلامی، فرزاد. (۱۳۹۱). بررسی رابطه کمال‌گرایی و خودکارآمدی با اهمال‌کاری در کارکنان بیمارستان دولتی شهر فراه‌شهر. *فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*. ۲ (۶)، ۳۹-۵۳.
- گلستانی بخت، طاهره، شکری، مهناز. (۱۳۹۲). رابطه تعلل‌ورزی تحصیلی با باورهای فراشناختی. *دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*. ۲ (۳): ۸۹-۱۰۲.
- مطیعی، حورا، حیدری، محمود، و صادقی، منصوره السادات. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۸ (۲۴)، ۴۹-۷۰.
- Akin, A. (2008). Self-efficacy, achievement goals and depression, anxiety, and stress: A structural equation modeling. *World Applied Sciences Journal*, 3 (5): 725-732.
- Akinsola, M, K. Tella, A., &. (2007). Correlates of Academic Procrastination and Mathematics Achievement of University Undergraduate Students. *Eurasia. Journal of Mathematics, Science & Technology* 3 (4), 363-370. *Education*
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A.D., & Gökmen, A. (2010). As assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self – efficacy, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2377-2382.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism, *American Psychologist*, 33, 348-358.
- Bandura, A. (1997). *Self – efficacy: The Exercise of Control*, New York: Freeman.
- Beswick, G., Rothblum, E. D., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student Procrastination. *Australian psychologist*, 23, 207 – 217.
- Blunt, A., & psychyl, 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.

- Brwnlow, S & Reasinger, R (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of social behavior and personality*, 15, (5), 15-34.
- ChunChu, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145 (3), 245-264.
- Clark, J. L. and Hill, O. W. (1994). Academic procrastination among African – American college students. *Psychological Reports*, 75: 931 – 936.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: some self – reported characteristics. *Psychological Reports*, 68, 455 – 458.
- Ferrari, J. R., & Emmons, R. A. (1994). Procrastination as revenge: Do people report using delays as a strategy for vengeance? *Personality and individual differences*, 17, 539-544.
- Ferrari, J. (2001). Procrastination as self regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self awareness & time limits on working best under pressure. *European Journal of personality*, 15, 391-406.
- Fritzschi, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549 – 1557.
- Grolnick, W. Deci, E. L. & Ryan, R. (1997) Internalization within the family: The self –determination theory. In Gruse, J. E. & Kaczynski, L. *Parenting and children s internalization of values: A handbook of contemporary theory*. New York: Willey Press, PP. 135 -161, Available From: <http://www.psych.rochester.edu/sdt/publications>.
- Hill, M. B. Chabot, A. E., & Barrall, J. F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12(3), 256-262.
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). an analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18, 127 – 133
- Klassen & Elcin Kuzuch (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 15, (5), 69-81.
- Lay, C. H. (1988). The relationship of procrastination and optimism to judgments of time to complete an essay and anticipation of setbacks. *Journal of Social Behavior and Personality*, 3, 201–214.
- Masaali S. (2007). *Relationship between reading study and academic achievement among students in IU. disseration*. Isfahan: Khorasgan Slamic Azad University.
- Midgley, C., Maehr, M.L., Hruda, L.Z., Anderman, L., Freeman, K.E., et al. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*, Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Education psychology*, 69, 345 – 361.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*. 32, 337-348.
- O'Brien, W.K. (2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination. *Dissertation Abstracts International*. Section B: The Sciences and Engineering. 62 (11-B):5359.
- Potts TJ. (1987). Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures. *Dissertation Abstracts International*; 48: 1543.
- Reev J. (2006). *Understanding motivation and emotion*. 4th Ed. Tehran: Virayesh.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, Cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology* 33 (3), 387 – 394.
- Ryan, R. & Deci, E. I. (2000) *Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definition and new directions*. *Contemporary Educational Psychology*: 25, 54 -67.
- Saddler, C. D., & Sacks, L. A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic Procrastination: relationship with depression in university students. *Psychological reports*, 73, 863 – 871.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
- sin, E. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6 (5), 447-455.
- Solomon, L.j., and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 504-510.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.
- Tella, Adedeji. (2007). The Impact of Motivation on Student's Academic Achievement and Learning Outcomes in Mathematics among Secondary School Students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2007, 3 (2), 149-156
- Tice. D. M, & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological science*, 8, 454 – 458.

- Trofino AJ. (2000). Transformational leadership: moving total quality management to word-class organizations. *Int Nurs Rev*; 47 (4): 232-242.
- Tucker, C. M., Zayco, R. A., & Herman, K. C. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39 (4), 477-488.
- Turner., J.A., Eresk, M., Kemp,C. (2005). Self-efficacy for managing pain is associated with disability, depression, and pain coping among retirement community residents with chronic pain. *The Journal of Pain*, 6. 471-479.
- VanEerde, W. (2003). A meta-analytically derived homological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Wigfield, A., & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's selfconcepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233–261.
- Williams, Shannon K. Stark, Erica E. Foster (2008). Start today or the very last day? The relationships among self-compassion, motivation, and procrastination. *American Journal of Psychological Research*, 3 (6), 37-44.
- Wolfe, R. N. and Johnson, S. D. (1995). Personality as a predictor of college perfomance. *Educational and Psychological measurement*, 55: 177 – 185.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Zamanpour, H. (2000). *The mediational roles of per- formance-avoidance goals pursuit and procrasti- nation in the hierarchical model of achievement motivation*. Unpublished masters thesis, Carleton University, Ottawa, Ontario, Canada.