

## بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی، مسند مهارگذاری با موفقیت تحصیلی

طاهره اصغر نژاد\*، دکتر محمدکریم خداپناهی\*\*، محمود حیدری\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مطالعه رابطه بین خودکارآمدی عمومی، مسند مهارگذاری با موفقیت تحصیلی انجام گرفته است. نمونه آماری شامل ۳۹۰ نفر از دانشجویان دانشکده‌های مختلف دانشگاه شهید بهشتی می‌باشند که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقاتی انتخاب شده‌اند. ابزار پژوهش عبارت بودند از: مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر، مقیاس مسند مهارگذاری راتر و پرسشنامه جمعیت شناختی که به طور همزمان توسط گروه نمونه تکمیل گردید. برای ارزیابی آزمودنیها در موفقیت تحصیلی از معدل واحدهای گذرانده آنان سود جستیم. تجزیه و تحلیل آماری فرضیه‌های پژوهش در چارچوب ضریب همبستگی جزئی، آزمون t مستقل انجام گردید. نتایج پژوهش نشان داد که بین «خودکارآمدی عمومی» و «موفقیت تحصیلی»، بین «مسند مهارگذاری» و «موفقیت تحصیلی» و بین «خودکارآمدی» و «مسند مهارگذاری»، ارتباط معنی‌دار است و افراد با سطح خودکارآمدی بالا و مسند مهارگذاری درونی به طور معنی‌دار از موفقیت تحصیلی بیشتری برخوردارند.

**کلید واژه‌ها:** خودکارآمدی عمومی، مسند مهارگذاری، موفقیت تحصیلی.



## ● مقدمه

اندیشه عملکرد و یادگیری هر فرد متأثر از گرایشهای شناختی و عاطفی است. تفاوت‌های افراد در این زمینه نه تنها به علت تفاوت‌های هوشی بلکه تابعی از باورها، گرایشهای عاطفی، نگرشها، ارزشها، رغبتها، استعدادها و تجربیات پیشین است.

بدین سان تأثیر مجموعه باورها در عملکرد فرد در زمینه‌های گوناگون مطرح می‌شود. که یکی از این زمینه‌ها عملکرد تحصیلی می‌باشد. با توجه به تغییرات بنیادی در زمینه‌های مختلف فرهنگی، فن‌آوری نظام آموزشی نیز ناچار از تغییرات اساسی است. مهارت‌های پیشین در رویارویی با فن‌آوری جوامع نا کافی بود و نظام آموزشی در مقابل نیازهای سنگین جوامع جدید ناچار به تطابق، آن می‌باشد. با توسعه پیچیدگیهای فن‌آوری، نظام اجتماعی نیاز به مهارتها و کفایتهای جدید دارد. شناخت عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی، اطلاعات بیشتری را در اختیار نظام آموزشی برای توسعه خود مطابق با نیازهای جوامع جدید قرار می‌دهد (بندورا، ۱۹۹۷).

مفهوم «خودکارآمدی» بندورا و «مسند مهارگذاری» راتر<sup>۱</sup> راتر<sup>۳</sup> (۱۹۵۹) که هسته اصلی نظریات آنها را تشکیل می‌دهد، هر دو به ادراک عقیده ما درباره درجه مهارت بر رویدادها زندگی و تلاش برای برخورد با آن می‌پردازد. تفاوت این دو مفهوم در این است که منبع مهارت به بسیاری از موقعیتهای زندگی تعمیم می‌یابد در حالی که کارآیی شخص به موقعیتهای خاص محدود می‌شود (شولتز و شولتز<sup>۲</sup>، ۱۳۷۹).

بندورا تحت تأثیر نظریه راتر و همچنین قبول تأثیر تقویت در زندگی انسان نظریه‌ای مشابه راتر ولی با تفاوت‌های قابل توجه ارائه داد. در حالی که توجه راتر معطوف به پیامد عمل می‌باشد، بندورا به باورها و تأثیر آنها در نحوه عملکرد فرد می‌پردازد و خودکارآمدی را به معنی باور فرد در مورد صلاحیت خویش در عملکردهایش تلقی می‌کند (استاولی، ۲۰۰۲).

خودکارآمدی «قضاوت شخصی»<sup>۴</sup> فرد درباره تواناییهای خود برای آغازگری و عملکرد موفق در تکالیف می‌باشد که نیازمند به گسترده شدن تلاش فرد و حفظ آن در شکل رویارویی با موانع است (بندورا، ۱۹۹۷).

نتایج تحقیقات نشان داده است که وقتی افراد نظر خوبی درباره تواناییهای خود برای رویارویی با مسائل مهم دارند تمایل بیشتر برای بهره‌وری از زندگی، قراردادن اهداف چالش‌انگیز در مقابل خود، تمایل به انجام کارهایی که دیگران تا حال آنرا انجام نداده‌اند را دارند (فرانکن، ۱۹۹۸).

نتیجه تحقیقات در زمینه خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی حاکی از وجود رابطه بین این دو

متغیر است. یاجارز (۱۹۹۶)، میمی (۱۹۹۶)، اندرو و ویال (۱۹۹۸)، کاسیدی و ایچوز (۲۰۰۰)، سامرفلد و واتسن (۲۰۰۰)، لاسان و جونز (۱۹۹۸) وجود این رابطه را تأیید می‌کنند. مؤلفه دیگر نظام باورها که بر عملکرد مؤثر است «مسند مهارگذاری راتر» می‌باشد. مسند مهارگذاری هسته اصلی نظریه یادگیری اجتماعی راتر را تشکیل می‌دهد. در این نظریه راتر از مفهوم انتظار که همان مفهوم باور است صحبت می‌کند. انتظار باور فرد در دریافت تقویت قابل پیش‌بینی از طریق یک رفتار مفروض است. راتر انتظار از نوع تعمیم یافته را مسند مهارگذاری می‌نامد (استاولی، ۲۰۰۲).

«نیاز به مهار» از اساسی‌ترین نیازهای انسان است و توانایی افراد در دستیابی به آن برای بقاء ضروری است. نیاز به مهار زمانی بروز می‌کند که نیاز به پیش‌بینی به وجود می‌آید. مهارگذاری در سلامت روانی، و سلامت فیزیولوژیک، مؤثر است. در زمان از دست دادن مهار هیجانهای منفی مانند اضطراب، افسردگی و تنش روانی تجربه می‌شود و برعکس احساس مهار، حس خوب زندگی کردن همراه با بهداشت تن و روان را به همراه دارد (فرانکن، ۱۹۹۸).

بدین ترتیب مسند مهارگذاری نیز از مؤلفه‌های مؤثر بر «موفقیت تحصیلی» است. نتایج تحقیقات انجام شده از جمله تحقیقات رس و تیلور (۱۹۸۴)، آور (۱۹۹۲)، کاسیدی و ایچوز (۲۰۰۰)، ریچ (۱۹۹۸)، وینس (۲۰۰۳) وجود رابطه بین مسند مهارگذاری و موفقیت تحصیلی را گزارش کرده‌اند.

با توجه به مطالب مذکور هدف اصلی این پژوهش تعیین رابطه بین خودکارآمدی عمومی و مسند مهارگذاری با موفقیت تحصیلی دانشجویان می‌باشد.

## ● روش

○ جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱ می‌باشد که در دانشکده‌های ده‌گانه این دانشگاه به تحصیل اشتغال داشته‌اند. حجم کل دانشجویان ۷۳۴۹ نفر است که از این جامعه تعداد ۳۹۰ نفر با روش نمونه برداری تصادفی طبقه‌ای براساس جنس و جمعیت دانشجویی هر دانشکده انتخاب شدند.

## ○ ابزار گردآوری داده‌ها

□ «مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر»<sup>۷</sup> (G.S.E.S): این مقیاس برای اندازه‌گیری خودکارآمدی که اختصاص به موفقیت خاصی از رفتار نداشته باشد، ساخته شده است. این مقیاس شامل ۲۳ ماده است که ۱۷ ماده آن اختصاص به خودکارآمدی عمومی و ۶ ماده دیگر

مربوط به تجربیات خودکارآمدی در موقعیتهای اجتماعی است. در این پژوهش از «مقیاس ۱۷ ماده ای خودکارآمدی عمومی شرر» استفاده شده است. این مقیاس انتظارات خودکارآمدی آزمودنیها را در سه سطح «میل به آغازگری رفتار»، «میل به تلاش برای تکمیل رفتار» و «مقاومت آنها در رویارویی با موانع» می‌سنجد (شرر و مدوکس، ۱۹۸۲). این عوامل در تحقیق وودراف (۱۹۹۳) نیز مورد تأیید قرار گرفته است.

نمره گذاری این مقیاس بر اساس مقیاس لیکرت است. شرر (۱۹۸۲) آلفای کرونباخ را برای مقیاس خود ۰/۷۶ گزارش کرده است. در مطالعه مقدماتی پژوهش حاضر که بر روی ۴۵ نفر انجام شد آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ بدست آمد.

□ مقیاس مسند مهارگذاری راتر<sup>۱</sup>: این مقیاس شامل ۲۹ ماده گزینه - بایست می‌باشد. از میان این ماده‌ها ۶ ماده خنثی بوده و به منظور ابهام بخشیدن به مقیاس مورد استفاده قرار می‌گیرند. ۲۳ ماده دیگر برای سنجش مسند مهارگذاری است. نمره گذاری این مقیاس به صورتی است که افراد با مسند مهارگذاری درونی با نمره کمتر و افراد با مسند مهارگذاری بیرونی با نمره بیشتر مشخص می‌شوند. راتر در روش نمره گذاری مقیاس خود تأکید دارد و معتقد است که تغییر این روش به اعتبار مقیاس لطمه می‌زند (کولدول، ۲۰۰۴).

آناستازی (۱۳۷۹)، حد متوسط ضریب اعتبار این مقیاس را در حدود ۰/۷۰ اعلام کرده است. در مطالعه مقدماتی این پژوهش اعتبار آزمون با روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۸ بدست آمد.

□ پرسشنامه مشخصات فردی: این پرسشنامه شامل اطلاعات عمومی در مورد دانشجویان توسط محققین تدوین گردیده است. معیار موفقیت تحصیلی دانشجویان در این پرسشنامه، معدل واحدهای گذارنده شده می‌باشد.

○ طرح تحقیق و شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها، طرح کلی پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روشهای آمار توصیفی، ضریب همبستگی جزئی، آزمون t مستقل سود جستیم.

#### ● نتایج

□ در چارچوب شاخصهای توصیفی، نتایج حاصل از اجرای مقیاس خودکارآمدی عمومی، مسند مهارگذاری و موفقیت تحصیلی به تفکیک دانشکده و کل در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- شاخصهای آماری خودکارآمدی عمومی، مسند مهارت‌گذاری و موفقیت تحصیلی (معدل) به تفکیک دانشکده‌ها

متغیرها شاخصها	خودکارآمدی عمومی		مسند مهارت‌گذاری		موفقیت تحصیلی (معدل)	
	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف میانگین معیار
علوم زمین	۷/۳۲۲	۶۳/۹۵۸	۴/۱۵۲	۱۰/۲۵۰	۱۵/۷۲۷	۱/۲۳۹
حقوق	۱۰/۰۷۳	۶۳/۳۳۳	۴/۷۸۱	۹/۳۷۰	۱۵/۶۸۰	۱/۶۱۷
علوم ریاضی	۹/۹۹۵	۵۹/۴۵۷	۴/۳۳۳	۱۰/۶۰۰	۱۳/۹۴۷	۱/۵۳۲
علوم	۷/۸۵۰	۶۱/۷۶۶	۴/۸۱۶	۹/۷۴۵	۱۵/۷۱۵	۱/۵۱۴
علوم اداری	۸/۰۳۳	۶۱/۳۸۱	۳/۹۵۴	۸/۸۵۷	۱۵/۹۵۶	۱/۴۸۴
علوم سیاسی و اقتصاد	۸/۳۹۰	۶۲/۶۹۵	۴/۸۱۰	۹/۸۷۰	۱۵/۳۶۹	۱/۳۲۳
مهندس برق و کامپیوتر	۷/۸۷۸	۶۲/۰۷۳	۴/۸۸۳	۱۱/۳۹۰	۱۵/۵۱۴	۱/۴۴۲
معماری	۸/۴۲۵	۶۲/۳۰۸	۴/۵۹۸	۱۰/۸۴۶	۱۶/۱۷۳	۱/۱۷۶
علوم تربیتی و روانشناسی	۶/۷۸۰	۶۶/۱۱۱	۳/۸۵۵	۶/۳۳۳	۱۶/۲۲۶	۱/۱۹۲
ادبیات	۹/۷۷۱	۵۹/۹۱۴	۴/۷۸۸	۹/۷۲۹	۱۶/۰۶۲	۱/۷۵۸
کلی	۸/۶۹۰	۶۲/۰۹۰	۴/۶۸۲	۹/۵۵۹	۱۵/۶۵۵	۱/۵۸۴

□ نتایج حاصل از اعمال «روش همبستگی»<sup>۹</sup> جزئی در زمینه وجود رابطه بین خودکارآمدی عمومی و مسند مهارت‌گذاری با موفقیت تحصیلی دانشجویان در جدول ۲ ارائه شده است. داده‌های استنباطی جدول مذکور نشان می‌دهد که بین «خودکارآمدی عمومی» و «موفقیت تحصیلی» رابطه مثبت و معنی‌دار و بین مسند مهارت‌گذاری و موفقیت تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار است. ارتباط منفی ناشی از شیوه نمره‌گذاری است چرا که در این مقیاس نمرات بالا بیانگر مسند مهارت‌گذاری بیرونی و نمرات پایین حاکی از مسند مهارت‌گذاری درونی است.

جدول ۲- ضرایب همبستگی جزئی خودکارآمدی عمومی و مسند مهارت‌گذاری با موفقیت تحصیلی

متغیر ملاک	متغیر بیش‌بین	
	شاخصها	خودکارآمدی عمومی
موفقیت تحصیلی	ضرایب همبستگی	۰/۰۸۵
	سطح معنی‌داری	۰/۰۴۴
تعداد		۳۹۰

به منظور بررسی بیشتر داده‌ها در این زمینه مقایسه افراد از لحاظ خودکارآمدی بالا-پائین و همچنین مسند مهارت‌گذاری درونی-بیرونی با توجه به موفقیت تحصیلی از طریق اجرای آزمون t مستقل صورت گرفت. طبقه‌بندی با توجه به یک انحراف استاندارد بالاتر و پائین‌تر از میانگین هر متغیر انجام گرفت. نتایج مندرج در جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت بین موفقیت تحصیلی دانشجویان دارای خودکارآمدی بالا و پائین معنی‌دار است. این تفاوت در مسند مهارت‌گذاری

بیرونی و درونی نیز معنی دار می باشد.

جدول ۳- نتایج آزمون t مستقل در مورد موفقیت تحصیلی با توجه به خودکارآمدی بالا - پائین و مسند مهارگزاری درونی - بیرونی

سطح معنی داری	آماره t	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین موفقیت تحصیلی	شاخصها	
					گروهها و تعداد	
۰/۰۱۹	-۲/۱۰۴	۱۲۲	۱/۶۵۴	۱۵/۹۹۸	۶۱	خودکارآمدی بالا
					۶۳	خودکارآمدی پایین
۰/۰۲۴	-۱/۹۹۴	۱۶۴	۱/۴۷۳	۱۵/۸۲۸	۸۴	مسند مهارگزاری درونی
					۸۲	مسند مهارگزاری بیرونی

نتایج حاصل از اعمال روش همبستگی جزئی در زمینه وجود رابطه بین خودکارآمدی عمومی و مسند مهارگزاری مندرج در جدول ۴ نشان می دهد که بین این دو مؤلفه رابطه معنی دار است.

جدول ۴- ضریب همبستگی جزئی خودکارآمدی عمومی و مسند مهارگزاری

مسند مهارگزاری	متغیر ملاک	
	شاخصها	متغیر پیش بین
-۰/۰۳۳۸	ضرایب همبستگی	خودکارآمدی
۰/۰۰۰۱	سطح معنی داری	عمومی
۳۹۰	تعداد	

### ● بحث و نتیجه گیری

□ این پژوهش با هدف تعیین رابطه بین «خودکارآمدی عمومی» و «مسند مهارگزاری» با «موفقیت تحصیلی» انجام گرفته است. نتایج بررسی حاکی از وجود رابطه بین دو مؤلفه نظام باورها با موفقیت تحصیلی است وجود رابطه مثبت و معنی دار بین خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی تأییدی بر نقطه نظرهای نظری و نتایج تحقیقات دیگر در این زمینه می باشد. بر طبق نظر بندورا (۱۹۸۹)، حس خودکارآمدی موجب افزایش دستاوردهای فرد در زندگی به طرق مختلف می شود. افراد با خودکارآمدی بالا به تواناییهای خود اطمینان داشته و با تکالیف دشوار به عنوان چالش برای دستیابی به مهارت روبرو شده و از آنها به عنوان عامل تهدید احتراز نمی کنند. این دیدگاه موجب میشود که علائق درونی فزونی یافته و بر فعالیتهای آنها اثر گذارد. این افراد در صورت رویارویی با شکست یا حتی عقب نشینی از هدف، حس کارآمدی خود را سریعاً ترمیم کرده و شکست خود را به تلاش ناکافی، نقص اطلاعات که همگی قابل دستیابی است، اسناد

می دهند.

بندورا (۱۹۸۶ به نقل از پاچارز، ۲۰۰۲)، معتقد است اطمینان افراد به تواناییهای آموزشی خود تحت تأثیر باورهای خودکارآمدی آنهاست. این باورها به طور قدرتمند انگیزه تحصیلی و «راهبردهای خود تنظیمی»<sup>۱۰</sup> آنها را در امر تحصیل و در نهایت موفقیت تحصیلی تحت تأثیر قرار می دهد.

بدین ترتیب وجود رابطه بین خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی در این تحقیق مورد تأیید قرار گرفت و نتایج بررسی های مقایسه ای نشان می دهد که افراد دارای خودکارآمدی بالا در مقایسه با افراد دارای خودکارآمدی پائین از موفقیت تحصیلی بیشتری برخوردارند.

□ از طرف دیگر وجود رابط بین مسند مهارگذاری و موفقیت تحصیلی در این تحقیق مؤید این واقعیت است که افراد دارای مسند مهارگذاری درونی در انجام تکالیف در سطح بالاتر عمل کرده و ارزش بیشتری برای مهارتها و پیشرفتهای خود قائلند. این افراد چون معتقدند ویژگیها و تلاش آنها در موفقیت مؤثر است بنابراین از موفقیت تحصیلی بیشتری بهره می برند. در مقابل افراد دارای مسند مهارگذاری بیرونی چون اعتقاد به عوامل بیرون از خود مانند شانس، تقدیر و دخالت دیگران دارند به تلاش خود اهمیت کمتری داده و از موفقیت تحصیلی کمتری برخوردارند.

□ نتایج دیگر این تحقیق نشان داد که بین «خودکارآمدی عمومی» و «مسند مهارگذاری» رابطه وجود دارد. اگرچه بندورا (۱۹۹۷)، معتقد است که بین این دو مؤلفه ارتباط متوسط وجود دارد ولی این نکته را یادآوری می کند که این دو مؤلفه دارای ساختار مجزا هستند به عبارت دیگر نظریه مسند مهارگذاری راتر در مورد «باورهای اسناد علی» است و بیشتر مربوط به پیامدهای رفتار است و متفاوت از کارآیی شخصی است. بنابراین باورهای پیامد رفتار الزاماً تعیین کننده کارآیی و نتیجه رفتار نمی باشند. یانگ و کلاین (۱۹۹۶)، معتقدند که در نظریه بندورا پیامد رفتار یا «کارآیی پیامد»<sup>۱۱</sup> با خودکارآمدی معانی یکسان ندارند. یک فرد می تواند باور داشته باشد که رفتار خاص منجر به پیامد مطلوب خواهد شد ولی باور نداشته باشد که قادر به انجام دادن موفقیت آمیز عمل باشد. این طرز تلقی منجر به تغییر رفتار وی نخواهد شد. نقطه مقابل فردی است که باور به اجرای موفقیت آمیز رفتار دارد ولی پیامد مطلوب رفتار موجب خرسندی وی نمی شود. (فقدان کارآیی پیامد).

## یادداشتها

- |                                   |                                    |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| 1- Self-efficacy                  | 2- Locus of control                |
| 3- Rutter, J.                     | 4- Schultz                         |
| 5- Self Judgement                 | 6- Need to control                 |
| 7- Sherer's General Self-Efficacy | 8- Rotter's Locus of Control Scale |
| 9- Partial correlation            | 10- Self regulating strategy       |
| 11- Outcom efficacy               |                                    |

## منابع

- آناستازی، آ. (۱۳۷۹). ترجمه محمدتقی براهنی، مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- شولتز، دوان. شولتز، آلن. (۱۳۷۹). نظریه‌های شخصیت. ترجمه سید یحیی محمدی، چاپ سوم، تهران: انتشارات نشر ویرایش.
- Andrew, S. & Viall, W. (1998). *Nursing student's self-regulated learning and academic performance in Science*, www.aare.edu.au/98pap/abs98319.html.
- Aver, J. (1992). *A comparison of the locos of control of first and second grade students in whole languag, basal reader and eclectic instruction approach classro me*, www.send,hin,edv/itcy/dissertation/abstract.
- Bandura, A. (1989). *Human Agency in Social Cognitive Theory*, September 1989, American Psychologist copyright 1989 by the American Psychologist Assosiation. In: 003-066x/89, (44) 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the Exersis of control*, Chapter 6, New York: Freeman.
- Cassidy, S. & Ea chus, P. (2000). Learning style, academic belief system, self-report student proficiency and academic achivement in higher education. *Educational Psychology*, 20.
- Coldwell, E. (2004). *Rotters Locus of Central Scale*. Department of Psychology, University of Connecticut: <http://psch.Fullerton.edu/1meams/rotter.htm> elenor. coldwell@Uconn.edv.
- Franken, R. (1998). *Human Motivation*, chapter thirteen Brook/Cole Publishing Company U.S.A.
- Lasane, J. & Jones, J. (1999). Temporal orientation and academic goal-setting: The mediating properties of motivational. *Journal of Social Behavior & Personality*, 14.
- Mimi, B. (1996). *Perceived similarity among tasks and generalizability of academic, self-efficacy*, <http://ericae.net/ericdb/ED411258.htm>
- Pajarez, F. (1996). *Assesing efficacy belifes and academic outcoms*, www.emony.edu/Education/

mfp/aeraz-html

Pajes, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. www.emony.edu/EDUCATION/mfp.html

Reiche, S. (1998). *Relationship among locus of control, scholastic performance and age*. www.ac.edu/~n9140024/Reiche.htm

Ross, M. & Tayler, M. (1984). *The relationship between locus of control and academic level and sex of secondary school students*. www.nald.ca/fulltaxy/report/rep10-01.htm.

Stavelly, T. (2002). *Personality home page*. http://web-keene.edu/~stavelly/Spor2/Per ss pr02/2002-4-22-nots.PHD.

Sherer, M. & Maddus, J. (1982). The self-efficacy scale: construction and validation psychological Report, 51, 663-671. @ Psychological Report.

Sommerfield, M. & Watson, G. (2000). *Academic self-efficacy and self-concept: Differential impact on performance expectations*. Stanford University: www.stanford.edu/group/CRE/motivation.html.

Vince, K. (2003). *Rotter I-E Scale pre & Post, FCI/CSEM pre & post course grades, Final exams scores*, http://groups.Physics.umn.edu/physed.

Woodruff, S. & Cashman, J. (1993). Task, domain, and general efficacy: A reexamination of the self-efficacy scale. *Psychological Report*, 72, 423-432.

Young, K. & Kline, T. (1995). *Percived self-efficacy, outcom-efficacy and feedback: Their effect on professor's teaching development motivation*. www.cpa.ca/cjbsnew/1996/abs\_Kline.html.

