



بررسی رابطه ابعاد جهت گیری هدف تحصیلی (تبحری، عملکردی، اجتماعی) خودکار آمدی و اهمال کاری تحصیلی دانشجویان پرستاری

امیرحسین خزایی khazaia@yahoo.com

دانشجوی کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه پیام نور، همدان، ایران

استاد راهنما: محمد حسین صیف استاد یار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور

hassan.seif@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه ابعاد جهت گیری هدف تحصیلی، خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی دانشجویان پرستاری. بدین منظور نمونه ای به حجم ۲۸۰ آزمودنی به شیوه خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شد. پرسشنامه های ابعاد جهت گیری هدف تحصیلی میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)، خودکارآمدی و برای سنجش اهمال کاری تحصیلی دانشجویان پرستاری از پرسشنامه ای پرسشنامه ی اهمالکاری تاکمن استفاده شد. داده های به دست آمده، با استفاده از الگوی معادلات ساختاری تحلیل شد و الگوی پیشنهادی مورد آزمون قرار گرفت. نتایج نشان داد که مولفه های ابعاد جهت گیری هدف تحصیلی، خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی با یکدیگر همبستگی دارند ($P < 0.05$). علاوه براین، اجرای الگوی معادلات ساختاری نشان داد که داده ها با الگوی پیشنهادی برازش دارند ($AGFI=0.84$, $GFI=0.87$, $RSMEA= 0.058$) و $\chi^2/DF=2.80$. این بدان معناست که رابطه ابعاد جهت گیری هدف تحصیلی و کاربرد اهمال کاری تحصیلی، مورد اثر میزان خودکارآمدی شخص است. تمامی ضرایب مسیر پیشنهادی الگو نیز معنادار بود ($P < 0.01$).

کلید واژه ها: ابعاد جهت گیری هدف تحصیلی، خودکارآمدی، اهمال کاری تحصیلی



مقدمه

طی پنجاه سال گذشته "نظریه جهت گیری هدفی"^۱ توسط محققان مختلف، بسیار زیاد به کار برده شده است. این امر بیش از هر چیز، به دلیل نقش فرآیندهای روان شناختی در الگوهای متفاوت شناختی و انگیزشی مربوط به پیشرفت تحصیلی است (ایمز، ۱۹۹۲؛ دوک، ۱۹۸۶؛ نیکولز، ۱۹۸۴). بر اساس نظریه های اولیه جهت گیری هدفی، دو دسته هدف در برابر یکدیگر قرار دارند که برای فهم الگوهای رفتاری سازگارانه و ناسازگارانه مفیدند: "اهداف عملکردی"^۲ و "اهداف تبحری"^۳ (یا یادگیری)^۳. افرادی که دارای هدف های عملکردی اند علاقه دارند توانایی شان را به دیگران نشان دهند، تاکید بر این دارند که توانا به نظر برسند (از ناتوان به نظر رسیدن اجتناب می کنند). در برابر، افراد دارای اهداف تبحری یا یادگیری، سعی دارند توانایی شان را بالا ببرند و تاکید آن ها بر درک، بینش و مهارت است (الیوت و دوک، ۱۹۸۸). اما به جز تفکیک ابعاد جهت گیری هدف تحصیلی به تبحری و عملکردی، تفکیک اهداف به "اجتنابی"^۴ و "رویکردی"^۵ نیز اهمیت دارد. این تمایز از گذشته های دور در تحلیل انگیزش و رفتار به کار رفته و مفهوم جدیدی نیست. آن چه جدید است، عمق، منطق و دلایلی است که در استفاده از تمایز اجتنابی- رویکردی برای تبیین و پیشگویی رفتار برانگیخته شده، ارائه می شود. تمایز یاد شده ابتدا در نوشته های فیلسوف یونانی (دموکریتوس، ۴۶۰-۳۷۰ قبل از میلاد) برای توصیف و کنکاش در مورد "لذت جویی"^۶ به کار رفته است (الیوت و همکاران، ۲۰۰۶ a). در حیطه روان شناسی نیز، تمایز اجتنابی- رویکردی از همان ابتدا مطرح بوده است. ویلیام جیمز (۱۸۹۰)، به نقل از الیوت و همکاران، (۲۰۰۶ b)، در کتاب کلاسیک خود اصول روان شناسی (جلد ۲)، لذت و درد را به عنوان سرچشمه های عمل معرفی کرده است. او لذت جویی را یک تقویت کننده مهم رفتار و درد را یک باز دارنده مهم رفتار می دانست. در بررسی پیامدهای ابعاد جهت گیری هدف تحصیلی، دو نوع ادبیات وجود دارد. در ابتدا تاکید بر پیامدهای مثبت اهداف تبحری در مقابل اهداف عملکردی مطرح بود. آن گاه، وجود تناقض و ابهام در پیامدهای منفی اهداف عملکردی، منجر به تجدید نظر در نظریه اولیه و ظهور ادبیات مربوط به اهداف چندگانه گردید. مطالعات بسیاری نشان داده اند که جهت گیری هدفی تبحری، نسبت به جهت گیری هدفی عملکردی با الگوهای سازگارانه تری از رفتار، شناخت یا عاطفه رابطه دارد (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ نیکولز، پاتاشنیک و نولن، ۱۹۸۵؛ در ایمز، ۱۹۹۰؛ دوک و لگت، ۱۹۸۸؛ می سی، بلومنفلد و هایل، ۱۹۸۸). در چند بررسی دیگر نیز، رابطه مثبت بین جهت گیری هدفی تبحری و کاربرد راهبردهای شناختی (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ می سی و همکاران، ۱۹۸۸؛ نولن، ۱۹۸۸؛ نولن و هالادینا، ۱۹۹۰) نشان داده شده است. در مجموعه ای از مطالعات آزمایشگاهی، دوک و همکارانش (۲۰۰۰) دریافتند که جهت گیری هدفی تبحری با جست و جوی چالش، پشتکار و تداوم بالا رابطه دارد، در حالی که جهت گیری هدفی عملکردی با اجتناب از چالش و پشتکار پایین (الگوی افراد درمانده)

¹.goal orientation theory

².performance goals

³.mastery or learning goals

⁴.avoiding goals

⁵.approach goals

⁶.hedonism



مرتبط است. دانشجویان پرستاری و دانشجویانی که اهداف تبحری را می پذیرند، تکالیف چالش برانگیزتری را انتخاب می کنند (ایمز، ۱۹۹۲)، در فرایند یادگیری بیشتر درگیرند (نیکولز، چیونگ، لیور، پاتاشنیک، ۱۹۸۹، به نقل از ایمز، ۱۹۹۲)، راهبردهای یادگیری موثرتری را به کار می برند (نولن و هالادینا، ۱۹۹۰). اما در چرخشی دیگر نسبت به پژوهش های اولیه، بیوت، مک گروگر و گیبل (۱۹۹۹) بین دو هدف عملکردی اجتنابی و عملکردی رویکردی تفاوت قایل شدند و به این نتیجه رسیدند که اهداف عملکردی رویکردی، با خود گزارش دانشجویان از تلاش و پشتکارشان، رابطه ای مثبت دارد. در برابر، پژوهش های دیگری نیز گزارش شده اند که در آن ها اهداف عملکردی اجتنابی و نیز اهداف رویکردی با پشتکار و تلاش رابطه نداشته اند. در مورد ابعاد منفی جهت گیری ها، میدگلی، آرانکامر و آردان (۱۹۹۶) و میدگلی و آردان (۱۹۹۱) دریافتند که جهت گیری هدفی عملکردی، با سطح "خود درماندگی" دانشجویان پرستاری رابطه ای مثبت دارد. اما درماندگی با جهت گیری هدفی تبحری رابطه ندارد. در مجموع، در مورد پیامدهای مثبت اهداف تبحری اتفاق نظر وجود دارد، اما در مورد پیامدهای اهداف عملکردی، این گونه نیست و نیاز به بررسی بیشتر دارد. به هر صورت، تفکیک پیامدها کمک خوبی به فهم این گونه روابط خواهد کرد. پیامدهای جهت گیری های هدفی در حوزه های مختلفی صورت گرفته است. یکی از مهم ترین عوامل انگیزشی موثر بر اهمال کاری تحصیلی دانشجویان پرستاری، ابعاد جهت گیری هدفی تحصیلی آن هاست. مطالعات زیادی نشان داده اند که دانشجویان پرستاری که جهت گیری تبحری را انتخاب می کنند، راهبرد های یادگیری سازگارانه تر و متناسب تری را به کار می بندند. برای مثال، پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) در مطالعه ای دریافتند که بین پذیرش اهداف تبحری و کاربرد اهمال کاری تحصیلی رابطه ای مثبت وجود دارد. همخوان با این یافته، چند مطالعه دیگر نشان داده است که بین اهداف تبحری پذیرفته شده دانشجویان و اهمال کاری تحصیلی عمیق یا خودتنظیمی آن ها، رابطه مثبتی وجود دارد (الیوت و همکاران، ۱۹۹۹؛ الیوت، مک گروگر و گیبل (۱۹۹۹)؛ گرین و میلر، ۱۹۹۶؛ میلر و همکاران، ۱۹۹۳؛ پینتریچ، ۲۰۰۰). ارتباط بین اهداف عملکردی و اهمال کاری تحصیلی دانشجویان پرستاری با ابهام روبروست. برای مثال برخی از مطالعات نشان داده اند که شاخص کلی یا مرکب اهداف عملکردی با کاربرد فراوان تر اهمال کاری تحصیلی در شرایط خاص رابطه دارد (بوفارد- بوکارد و همکاران، ۱۹۹۵؛ گرین و میلر، ۱۹۹۶؛ نولن، ۱۹۸۸). مطالعات دیگر در آرایه شواهد روشنی که بتواند رابطه اهداف عملکردی پذیرفته شده دانشجویان پرستاری را با کاربرد اهمال کاری تحصیلی توسط ایشان نشان دهد، ناکام مانده اند (میلر و همکاران، ۱۹۹۶؛ پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱؛ اسکراو و همکاران، ۱۹۹۵). از نگاهی دیگر، مشخص شده است که عوامل دیگری نیز ممکن است بر راهبردهای خودتنظیمی، همچون اهمال کاری تحصیلی اثر گذار باشند یا میانجی رابطه بین جهت گیری های هدفی و راهبردهای خودتنظیمی، همچون اهمال کاری تحصیلی گردند. همان طور که دوک و لگت (۱۹۸۸) پیش بینی کرده اند، بعضی از آثار منفی اهداف عملکردی، فقط در سطوح پایین تر کفایت ادراک شده اتفاق می افتند. وقتی افراد خوب عمل می کنند یا خود را با کفایت ادراک می کنند، شواهد کمتری دال بر تفاوت بین پیامدهای ابعاد جهت گیری هدفی تحصیلی وجود دارد (باتلر، ۱۹۹۳؛ کلوینگتون و املیچ، ۱۹۷۹؛ الیوت و دوک، ۱۹۸۸). البته مطالعات اخیر در پیدا کردن شواهدی که نشان دهد کفایت ادراک شده، اثرات اهداف عملکردی را تعدیل می کند، ناکام مانده اند (الیوت و چرچ، ۱۹۹۷؛ کاپلان و میدگلی، ۱۹۹۷؛ میلر، بهرنز، گرین و نیومن، ۱۹۹۳). با این وجود، بعضی از مطالعات نشان داده اند که اهداف بر رفتار بعدی فرد که مبتنی بر سطح توانایی ادراک شده اوست اثر دارد (دوک، ۱۹۸۶؛ دوک و لگت، ۱۹۸۸) و برخی اثر اندک اهداف عملکردی را بر بعضی شاخص ها گزارش کرده اند (کاپلان و میدگلی، ۱۹۹۷؛ پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱). این الگوی یافته ها، پیشنهاد می کنند که اهداف عملکردی، حتی برای افرادی که از کفایت عملکردی پایینی برخوردارند، همیشه

7.self-handicapped



آثار منفی در بر ندارد. افراد با اهداف عملکردی به این فکر می کنند که چگونه عملکرد شان با دیگران مقایسه می شود و همیشه در حال آرایه توانایی خود به دیگران هستند. در نتیجه آن ها احتمال دارد که از چالش اجتناب کنند، خصوصاً وقتی که کفایت ادراک شده پایین باشد، زیرا امکان آرایه کفایت برایشان وجود دارد، حتی وقتی ادراک کفایت بالاست و افراد مطمئن هستند که می توانند به خوبی عمل کنند. افراد با جهت گیری عملکردی ممکن است فرصت های یادگیری را قربانی این کنند که جلوی دیگران خوب به نظر برسند (الیوت و دوک، ۱۹۸۸). بنابراین، به هنگام پی گیری اهداف عملکردی، افرادی که با مشکلات عملکردی مواجهند احتمال دارد پیامدهای منفی را نشانه سطح توانایی خود تفسیر کنند و احتمالاً در برابر خطر تداوم شکست، تلاش بیشتر یا ترک کار را انتخاب کنند. بر این اساس، دوک و لگت موافقند که جهت گیری هدفی عملکردی می تواند به طور خاص برای افرادی که کفایت ادراک شده پایین تری دارند و یا در توانایی خود تردید دارند، ناسازگارانه باشد. در یک مطالعه آزمایشگاهی که در آن اهداف دستکاری می شد، الیوت و دوک (۱۹۸۸) دریافتند که افراد دارای شرایط اهداف تبحری یا یادگیری، الگوی سازگارانه تری را نشان می دهند- صرف نظر از سطح کفایت ادراک شده شان در انجام یک تکلیف خاص. با این وجود، الگوی آرایه شده توسط افراد دارای شرایط اهداف عملکردی مبتنی بر سطح کفایت ادراک شده آن هاست. افراد دارای شرایط عملکردی که مهارتشان را خوب ارزیابی می کنند، الگوهای سازگارانه ای از خود نشان می دهند، در حالی که آن هایی که مهارتشان را پایین ارزیابی می کنند، الگوهای ناسازگارانه تری را بروز می دهند. بنابراین مهارت ادراک شده، در انجام تکلیف رابطه بین اهداف عملکردی و رفتار را میانجی گری می کند. میلر، بهرنز، گرین و نیومن (۱۹۹۳)، پیش بینی های نظریه جهت گیری هدفی دوک را در باره نمونه ای از دانشجویان لیسانس درس آمار مقدماتی آزمون کردند. آن ها توانایی ادراک شده، جهت گیری هدفی عملکردی و تبحری یادگیری، ارزش ها و راهبرهای خود- تنظیمی را ارزیابی کردند و به منظور آزمون تعامل بین اهداف و توانایی ادراک شده روش دو نیمه کردن با میانه را به کار بردند تا گروه هایی با توانایی ادراک شده، بالا و پایین تشکیل دهند. برای تعیین این که آیا اهداف تبحری یا عملکردی در فرد غلبه دارد، گروه هایی با اهداف تبحری و عملکردی تشکیل گردید. هر فرد در گروهی طبقه بندی می شد که نمره جهت گیری بالاتری در آن زمینه داشت.

صرف نظر از مزایای طرح آن ها در تبیین شبه علی، بررسی دقیق تر روابط و فرضیه های مذکور از طریق الگوی معادلات ساختاری، روابط دقیق تری را آزمون خواهد کرد و نقش میانجی گرانه ادراکات خودکارآمدی، به طور دقیق تر در روابط بین جهت گیری های هدفی تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی با اهمال کاری تحصیلی آزمون خواهد شد. بنابراین، هدف اصلی ما در این پژوهش آزمون کردن الگویی بود که در قالب آن نقش ادراکات خودکارآمدی در میانجی گری رابطه بین ابعاد جهت گیری هدف تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی قابل بررسی باشد (نمودار ۱). به جز هدف مهم یادشده، اهمیت هر یک از مسیرهای موجود در الگو، چه مستقیم و چه غیر مستقیم، برای ما مشخص خواهد شد. جهت گیری هدفی تبحری، هم به صورت مستقیم و هم از طریق خودکارآمدی در کاربرد اهمال کاری تحصیلی نقش دارند. اما رابطه بین جهت گیری های هدفی عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی با اهمال کاری تحصیلی، مطابق نظریه ها و تحقیقات مختلف مورد اثر خودکارآمدی شخص است. بنابراین، ما به جای فرضیه واحد یا مجموعه فرضیه ها، الگویی را آزمون خواهیم کرد که مرکب از چندین مسیر علی است. فرض می شود که اهمال کاری تحصیلی توسط اهداف تبحری، عملکردی رویکردی و خودکارآمدی به صورتی مثبت پیش بینی شود. به نظر می رسد که ضریب مسیر اهداف عملکردی اجتنابی به خودکارآمدی ضعیف یا منفی باشد. فرض می شود که ضریب مسیر بین ودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی مثبت و بالا باشد. الگوی یادشده، ریشه در ادبیات مرتبط با یادگیری خودتنظیمی دارد که متأثر از رویکرد شناختی اجتماعی است (بندورا، ۱۹۸۶، ۱۹۹۷، ۲۰۰۱؛ پینتریح، ۱۹۹۹، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۴؛ پینتریح و دی گروت، ۱۹۹۰؛ زیمرمن، ۱۹۹۷؛ شانک و زیمرمن، ۱۹۹۸). بنابراین، پژوهش



حاضر می تواند به توسعه و تایید نظریه بالا کمک کند. به خصوص این که، ابعاد جهت گیری هدف تحصیلی، بهتر می تواند تمایزهای اهمال کاری تحصیلی را تبیین کند.

روش

الف) جامعه و نمونه

جامعه تحقیق شامل دانشجویان پرستاری بود. جامعه یاد شده دانشجویان پرستاری را در بر می گرفت که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ در خرم آباد تحصیل می کردند و تعداد آن ها ۲۸۰ نفر بود. از جامعه یاد شده با توجه به هدف تحقیق، نمونه ای به حجم ۶۰ آزمودنی انتخاب شد.

ب) ابزارهای جمع آوری داده ها و اعتبار آنها

ابزارهای جمع آوری داده، شامل سه پرسشنامه بود. پرسشنامه های سنجش جهت گیری های هدفی، خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی. پاسخ به سوالات براساس طیف ۷ درجه ای لیکرت انجام گرفت. اگر دانشجویان پرستاری ستون یک (۱) را انتخاب می کردند، بدین معنا بود که آن موضوع یا سوال، به هیچ وجه درمورد آن ها مصداق ندارد و اگر ستون هفت (۷) را انتخاب کنند، بدین معنا بود که آن موضوع یا سوال، به صورت کامل در مورد آن ها صادق است. پرسشنامه های یادشده، پس از ترجمه مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفت تا روایی آن ها توسط کارشناسان تایید شود و مفاهیم و سوالاتی که بار ارزشی متفاوت، مبهم و نامناسب دارند حذف شوند. سپس پرسشنامه ها در مورد ۵۰ تن از دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی خرم آباد لرستان اجرا شد تا اعتبار سنجی شده، سوالات نامناسب آن ها حذف شوند. گروه مزبور عضو جامعه بودند، ولی از اعضای نمونه نهایی نبودند. بررسی اعتبار ابزارها بر اساس آلفای کرانباخ (α) و با استفاده از نرم افزار "اس.پی.اس.اس."^۴ و نیز تحلیل عاملی تاییدی، با استفاده از نرم افزار "لیزرل"^۹ انجام گرفت که مورد اخیر همزمان با تحلیل ساختاری بود.

برای سنجش خودکارآمدی، از قسمت هایی از پرسشنامه پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) که این متغیر را می سنجند، استفاده شد. این خرده آزمون دارای ۹ سوال بود. اعتبار پرسشنامه مزبور ۰/۸۹ گزارش شده است، ولی اعتبار به دست آمده آن در اجرای نهایی ۰/۸۲ بود. برای تعیین دانشجویان پرستاری از پرسشنامه جهت گیری هدفی میدگلی و همکارانش (۱۹۹۸) استفاده شد که دارای ۳ خرده آزمون است و جمعاً ۱۸ سوال دارد. اعتبار جهت گیری هدفی خرده آزمون های پرسشنامه مزبور بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است. پرسشنامه جهت گیری های هدفی، دارای ۳ خرده آزمون است: جهت گیری های هدفی تبحری، عملکردی رویکردی و عملکردی اجتنابی. اعتبار کلی به دست آمده پرسشنامه در اجرای نهایی ۰/۸۷ و اعتبار خرده آزمون های آن به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ بود.

برای سنجش اهمال کاری تحصیلی دانشجویان پرستاری از پرسشنامه ای پرسشنامه ی اهمالکاری تاکنم استفاده شد. پرسشنامه ی سنجش اهمالکاری تاکنم: این پرسشنامه، نخستین بار در سال 2001 میلادی توسط دیوید تاکنم در دانشگاه

^۴.SPSS

^۹.LISREL



تورنتو کانادا جهت سنجش میزان اهمالکاری دانشجویان، طراحی، اجرا و هنجار شد. این پرسشنامه دارای 16 سوال چهار گزینه ای است و به صورت عینی نمره گذاری و 2001 روی نمونه ای به حجم 630 نفر از تفسیر می شود. در پژوهشی که توسط فیلیپس 10/0 و ضریب اعتباری معادل 0/75 دانشجویان دانشگاه لویزیانا صورت گرفت، ضریب همبستگی 64 برای پرسشنامه ی اهمالکاری تاکنن گزارش شده است. علاوه بر این در پژوهشی که توسط مقدس بیات (1383) روی 600 نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز صورت پذیرفت ضریب اعتبار این پرسشنامه 0/73 گزارش شده است. داده های پژوهش از پاسخ آزمودنی ها به سه پرسشنامه به دست آمد که بر اساس طیف 7 درجه ای لیکرت طراحی شده بود. 34 سوال پاسخ داده شده پرسشنامه (پس از تعدیل سوالات)، 5 متغیر نهفته سازنده الگو را اندازه گیری می کرد. با توجه به این ضرایب و روابط ساختاری مفروض، الگوی پیشنهادی آزمون شد.

یافته ها

پس از جمع آوری داده ها، تحلیل آماری مناسب یعنی الگوی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار لیزرل انجام شد. نتایج این تحلیل در جدول شماره 1 و نمودار شماره 3 گزارش شده است. همان طور که مشاهده می شود، همبستگی های مشاهده شده بین ابعاد جهت گیری های هدفی، خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی، معنادارست. بالا ترین همبستگی، مربوط به رابطه بین خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی 0/64 و پایین ترین همبستگی مربوط به رابطه بین اهمال کاری تحصیلی و جهت گیری هدفی عملکردی اجتنابی یعنی 0/31 بود. سایر متغیرها نیز دو به دو با هم همبستگی داشتند و این همبستگی ها معنادارند ($P < 0/05$).

جدول 1. میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای در گیر در الگوی کلی مورد آزمون

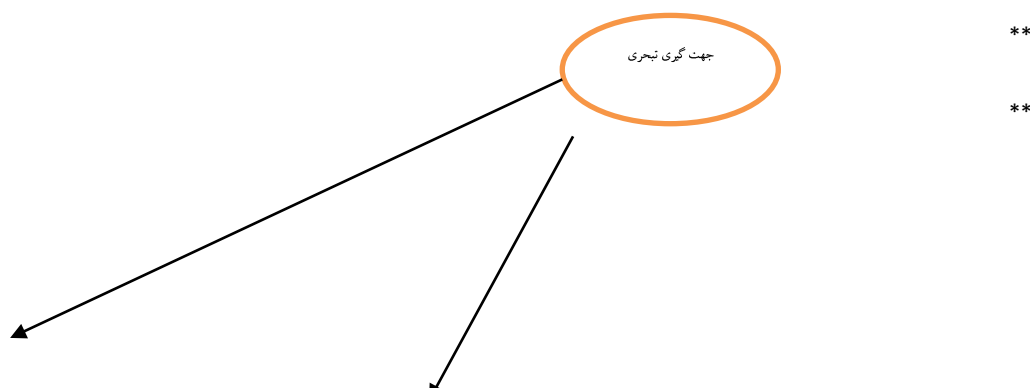
شاخص های	همبستگیها
----------	-----------

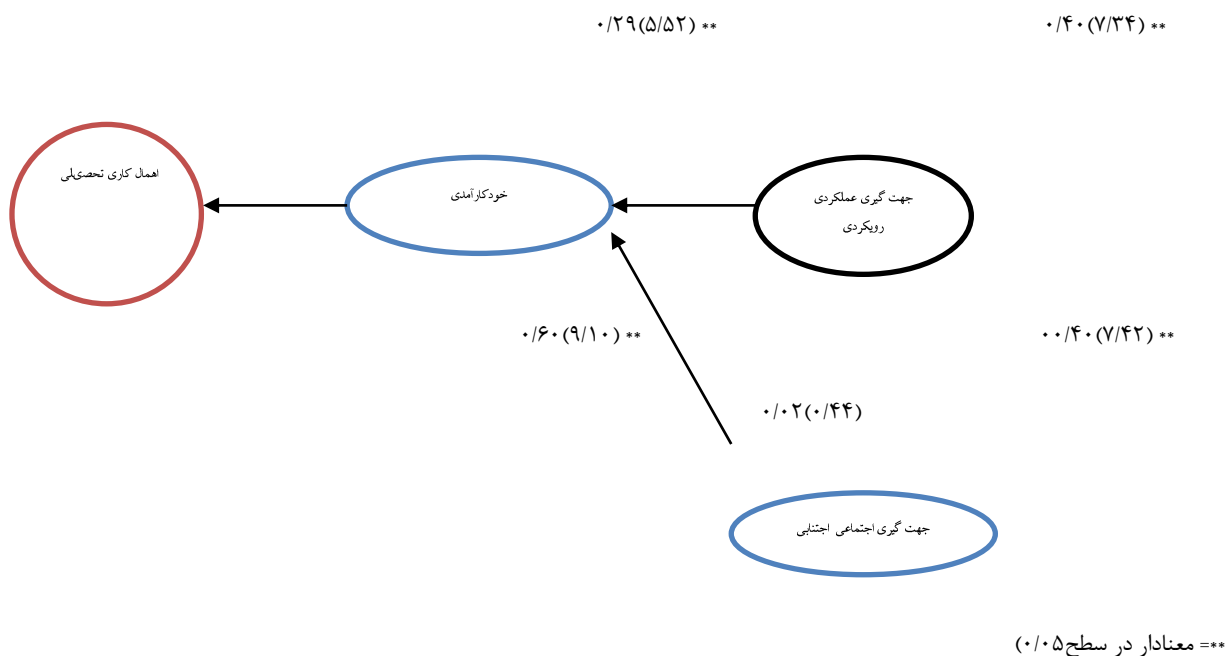


					انحراف معیار	میانگین	آماری
۵	۴	۳	۲	۱			متغیرها ↓
				۱	۹/۴۱	۶۶/۲۴	۱. تبحری
			۱	**۰/۴۴	۹/۴۶	۳۱/۵۵	۲. عملکردی رویکردی
		۱	**۰/۴۵	**۰/۲۶	۹/۰۷	۲۷/۱۷	۳. عملکردی اجتنابی
	۱	**۰/۳۳	**۰/۵۴	*۰/۵۰	۱۰/۰۱	۳۷/۱۱	۴. خودکارآمدی
۱	**۰/۶۴	**۰/۳۱	**۰/۴۳	**۰/۵۶	۱۰/۰۲	۳۶/۳۳	۵. اهمال کاری تحصیلی

**=معنادار در سطح (۰/۰۱)

گرچه روابط همبستگی اطلاعات خوبی را در مورد روابط بین متغیرها ارائه می دهد، ولی به تبیین روابط نمی پردازد. آزمون الگوهای کلی پیشنهادی، با استفاده از الگوی معادلات ساختاری، به طور همزمان تحلیل عاملی تاییدی و روابط ساختاری را آزمون می کند. هدف الگوی پیشنهادی بررسی نقش میانجی گرانه خودکارآمدی در بررسی رابطه جهت گیری های هدفی و کاربرد اهمال کاری تحصیلی





$$AGFI=0.84, GFI=0.87 \quad RSMEA=0.058, DF=492 \quad \chi^2/DF=2.80, \chi^2=1380.65$$

نمودار ۲. الگوی رابطه جهت گیری های هدفی و اهمال کاری تحصیلی با خودکارآمدی براساس داده های به دست آمده از نمونه

است و همان طور که مشاهده می شود، شاخص های کلی آزمون نیکویی برازش، از طریق الگوی معادلات ساختاری حاکی از برازش کلی الگوست ($\chi^2/DF=2.80$ ، $RMSEA=0.058$ ، $AGFI=0.84$ ، $GFI=0.87$)

بهبتری برخوردارست و داده ها به نحو بهتری الگوی روابط مفروض را تایید می کنند. بر همین قیاس مطلوب است که $RSMEA$ به صفر نزدیک باشد تا برازش بهتر الگوی را نشان دهد (قاضی طباطبایی، ۱۳۸۱). شاخص برازش χ^2/DF نیز هرچه کمتر باشد بهتر است و نباید بیشتر از ۳ باشد. بنابراین داده های پژوهش به خوبی الگوی کلی مفروض را تایید می کنند. لازم به ذکر است که در این مرحله برای برازش بهتر الگو، تعدیل هایی صورت گرفت تا نتایج نهایی با حداکثر برازش گزارش شود. نتایج نشان می دهد که الگوی پیشنهادی، با داده برازش دارد، یعنی خودکارآمدی به خوبی توانسته است نقش میانجی گرانه ای را در رابطه میان جهت گیری های هدفی و کاربرد اهمال کاری تحصیلی بازی کند.

¹⁰.Root Mean Square Error of Approximation

¹¹.Goodness of Fit Index

¹².Adjusted Goodness of Fit Index



شاخص های تولیدی الگوی معادلات ساختاری فقط محدود به شاخص های برازش کلی الگوی نیست، بلکه پارامترهای استاندارد β و γ و مقادیر t متناظر با آن برای هر یک از مسیرهای علی از متغیرهای برون زاد جهت گیری های هدفی تبحری به متغیرهای درونزاد کاربرد اهمال کاری تحصیلی و خودکارآمدی و از جهت گیری های هدفی عملکردی اجتنابی و جهت گیری عملکردی رویکردی به خودکارآمدی (ضرایب گاما) و از متغیر نهفته میانجی خودکارآمدی به متغیر نهفته درون زاد اهمال کاری تحصیلی (ضریب بتا) وجود دارد. این ضرایب و شاخص ها، قدرت نسبی هر مسیر را نیز نشان می دهند. ضرایب β و γ ، ضرایب رگرسیون استاندارد شده هستند و مقدار آن ها حتماً با یک دیگر صفر تا یک باشد. همان طور که در جدول (۲) مشاهده می شود.

جدول ۲. اثرات مستقیم و غیرمستقیم موجود در الگوی، ضرایب مسیر و معناداری آن ها

نام مسیر	γ MA>SE	γ MA>MC	γ AP>SE	γ AV>SE	β SE>MC
ضرایب مسیر	۰/۴۰	۰/۲۹	۰/۴۰	۰/۰۲	۰/۶۰
آزمون معناداری ^t	**۷/۳۴	**۵/۵۲	۷/۴۲**	۰/۴۴	**۹/۱۰

MA = تبحری، AP = رویکردی، AV = اجتنابی، SE = خودکارآمدی و MC = اهمال کاری تحصیلی

* = معنادار (۰/۰۵) و ** = معنادار (۰/۰۱)

بالاترین ضریب مسیر، مربوط به مسیر بین خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی (۰/۶۰) است. بعد از آن، ضرایب مسیر بین جهت گیری های هدفی تبحری به خودکارآمدی و جهت گیری عملکردی رویکردی به خودکارآمدی (۰/۴۰) و جهت گیری های هدفی تبحری به اهمال کاری تحصیلی (۰/۲۹) قرار گرفته اند. از جهت گیری های هدفی عملکردی اجتنابی به خودکارآمدی نیز ضریب مسیر معنادار نیست، اما با حذف مسیر برازش کلی الگوی پایین می آید. نتایج ناشی از اجرای آزمون معناداری t نشان می دهد که تمامی ضرایب مسیر γ و β ، به جز مسیر بین جهت گیری های هدفی عملکردی اجتنابی و خودکارآمدی معنادارند. یافته های به دست آمده در این پژوهش، قابل مقایسه با نتایج به دست آمده در پژوهش های انجام شده قبلی است. پژوهش های قبلی عمدتاً از روش همبستگی برای بررسی این روابط استفاده کرده اند. برای نمونه، پینتریچ (۱۹۹۹) این روابط را از طریق روش همبستگی آزمون کرده است. در پژوهش او همبستگی های به دست آمده بین جهت گیری هدفی تبحری، رویکردی و خودکارآمدی (باورهای انگیزشی) با خودتنظیمی، به ترتیب ۰/۳۸ تا ۰/۷۳، ۰/۰۹ تا ۰/۱۸ و ۰/۲۹ تا ۰/۶۷ است.

در پژوهش های دیگر، اهمال کاری تحصیلی از طریق مولفه های درگیری^{۱۳} بررسی شده است و نتایج مشابهی به دست آمده است. گرین و میلر (۱۹۹۶) در پژوهشی با هدف پیش بینی پیشرفت از طریق خودکارآمدی، اهمال کاری تحصیلی، هوش و مفهوم هوش، همبستگی بین خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی را ۰/۲۴ محاسبه کرده بودند. همبستگی به دست آمده در پژوهش میلر و همکاران (۱۹۹۶)، نیز بین اهداف تبحری و اهداف عملکردی با خودتنظیمی به ترتیب ۰/۶۲ و ۰/۳۰ گزارش شده است. در آن پژوهش ضرایب بتا برای پیش بینی خودتنظیمی از طریق اهداف تبحری، توانایی ادراک شده، خرسندی معلم و پیامدهای آینده، به ترتیب برابر ۰/۱۵، ۰/۳۳، ۰/۳۹ و ۰/۱۵ بوده است. مقدار R^2 نیز ۰/۵۲ گزارش شده است

¹³.engagement



که نشان می دهد ۵۲ درصد خودتنظیمی از طریق این متغیرها تبیین شده است. همان طور که مشاهده می شود، در تحلیل مسیر گرین و میلر (۱۹۹۶)، ضریب گاما از اهداف تبحری به اهمال کاری تحصیلی $0/53$ و از کارآمدی ادراک شده به اهمال کاری تحصیلی $0/30$ گزارش شده است. ضریب دو طرفه بین اهداف تبحری و کارآمدی ادراک شده نیز $0/50$ گزارش شده است (نمودار ۳). ضمن این که اهداف عملکردی، با پردازش سطحی مرتبط شده است ($0/41$). ضرایب مذکور مشابه ضرایب به دست آمده در پژوهش فعلی است. با توجه به نتایج تحقیقات گزارش شده، می توان در بررسی ریشه های اهمال کاری تحصیلی و جهت گیری های هدفی، به فقر تبیین و حتی توان پیش بینی آن تحقیقات پی برد. اما پژوهش حاضر از سطح توصیف فراتر رفته و به پیش بینی و حتی تبیین ریشه های اهمال کاری تحصیلی و جهت گیری های هدفی می پردازد. در کنار بررسی شاخص های کلی برازش و ضرایب گاما و بتا، بررسی ضرایب لامبدا (λ و λ) نیز اهمیت دارد. جدول (۳) مقادیر λ را نشان می دهد. همان طور که مشاهده می شود تمام ضرایب لامبدا γ مقادیر بالایی دارند. آزمون معناداری نشان می دهد که کلیه ضرایب به دست آمده معنادارند. بالا ترین λ خودکارآمدی به سمت $B25^{14}$ است. سوال $B20$ به عنوان مقیاس^{۱۵} نیز انتخاب شده است و بیشترین شباهت نظری را با خودکارآمدی دارد. پایین ترین λ خودکارآمدی به سمت $B34$ است. بالا ترین λ اهمال کاری تحصیلی به سمت $C27$ نشانه رفته است. سوال $C21$ به عنوان مقیاس نیز انتخاب شده است و بیشترین شباهت نظری را با اهمال کاری تحصیلی دارد. پایین ترین λ اهمال کاری تحصیلی به سمت $C28$ و $C32$ است.

جدول ۳. مقادیر لامبدا γ الگو (ضرایب مسیر متغیرهای درونزاد)

۱. B و C فرم های مختلف پرسشنامه هستند.

scale^{۱۵}



متغیر مشاهده شده (سوالات)	λ خود کار آمدی	λ اهمال کاری تحصیلی
B20	۰/۶۵ (S) **	-
B23	۰/۶۴ (۱۲/۱۹) **	-
B25	۰/۷۶ (۱۲/۹۳) **	-
B26	۰/۶۶ (۱۳/۹۵) **	-
B28	۰/۶۰ (۱۱/۷۶) **	-
B32	۰/۶۶ (۱۲/۷۰) **	-
B34	۰/۵۵ (۱۰/۸۵) **	-
B35	۰/۶۳ (۱۲/۲۹) **	-
C21	-	۰/۶۷ (S) **
C24	-	۰/۵۵ (۱۱/۳۷) **
C26	-	۰/۵۹ (۱۱/۹۹) **
C27	-	۰/۷۰ (۱۳/۹۲) **
C28	-	۰/۶۹ (۱۳/۸۸) **
C31	-	۰/۶۱ (۱۲/۴۲) **
C32	-	۰/۵۵ (۱۱/۳۴) **
C33	-	۰/۵۹ (۱۱/۰۶) **

*مقادیر داخل پرانتز آزمون معناداری t است (S=مقیاس انتخاب شده است که آزمون t توسط نرم افزار محاسبه نشده است).

** معنادار (۰/۰۵) و * معنادار (۰/۰۱)

جدول (۴) مقادیر لامبدا X الگوی کلی مورد آزمون را نشان می دهد. همان طور که مشاهده می شود، تمام ضرایب لامبدا X مقادیر بالایی دارند. آزمون معناداری t نشان می دهد که تمامی ضرایب به دست آمده معنادارند. متغیر B1، به عنوان مقیاس تبحری انتخاب شده است و بیشترین شباهت نظری را با آن متغیر دارد. بالا ترین X لامبدا تبحری به سمت B2 است و پایین ترین X لامبدا تبحری به سمت B3 است.

جدول ۴. مقادیر لامبدا X الگوی کلی مورد آزمون (ضرایب مسیر متغیرهای برون زاد)

متغیر مشاهده شده (سوالات)	λ تبحری	λ عملکردی	λ عملکردی اجتنابی
		رویکردی	



-	-	۰/۶۷ (S) **	B1
-	-	۰/۷۸ (۱۵/۱۹) **	B2
-	-	۰/۷۴ (۱۵/۹۳) **	B3
-	-	۰/۶۸ (۱۳/۶۰) **	B4
-	-	۰/۷۴ (۱۴/۳۸) **	B5
-	-	۰/۶۸ (۱۳/۵۱) **	B6
-	۰/۷۴ (S) **	-	B7
-	۰/۷۹ (۱۸/۴۹) **	-	B8
-	۰/۸۷ (۲۰/۲۸) **	-	B9
-	۰/۸۲ (۱۳/۳۹) **	-	B10
-	۰/۸۰ (۱۳/۳۷) **	-	B11
-	۰/۷۱ (۱۴/۸۵) **	۰/۱۹ (۵/۱۸) **	B12
۰/۳۹ (S) **	۰/۲۹ (۵/۷۸) **	۰/۱۵ (۳/۲۹) **	B13
۰/۷۴ (۷/۳۹) **	-	-	B14
۰/۹۰ (۷/۷۵) **	-	-	B15
۰/۷۴ (۷/۳۶) **	-	-	B16
۰/۵۵ (۶/۸۵) **	-	-	B17
۰/۱۸ (۳/۸۹) **	۰/۲۸ (۵/۷۸) **	۰/۱۷ (۵/۵۴) **	B18

*مقادیر داخل پرانتز آزمون معناداری t است (S=مقیاس).

** معنادار (۰/۰۵) و * معنادار (۰/۰۱)

متغیر B7 به عنوان مقیاس جهت گیری هدفی عملکردی رویکردی انتخاب شده است و بیشترین شباهت نظری را با آن متغیر دارد. جهت بالا ترین X عملکردی رویکردی، به سمت B ۹ و جهت پایین ترین X عملکردی رویکردی به سمت B1۸ است. متغیر B13 به عنوان مقیاس جهت گیری هدفی عملکردی اجتنابی انتخاب شده است و بیشترین شباهت نظری را با آن متغیر دارد. جهت بالا ترین X اجتنابی به سمت B ۱۵ و جهت پایین ترین X اجتنابی به سمت B ۱۸ است. سوال ۱۳ و ۱۸، هر سه متغیر نهفته برونزاد و سوال ۱۲ دو متغیر نخست را اندازه می گیرد. مقادیر همبستگی های چندگانه مجذور شده نشان می دهد که این الگو، 49 در صد واریانس خودکارآمدی و ۶۷ درصد واریانس اهمال کاری تحصیلی را تبیین می کند.

در مجموع، شاخص های کلی برازش، الگوی پیشنهادی را تایید می کنند، یعنی خودکارآمدی میانجی رابطه بین اهداف عملکردی و اهمال کاری تحصیلی است و رابطه اهداف تبحری و اهمال کاری تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم با میانجی گری خودکارآمدی تبیین می شود. تمام ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم، به جز مسیر اهداف اجتنابی به خودکارآمدی، معنادار است. بخش اعظم خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی از طریق این الگو قابل تبیین است.

بحث و نتیجه گیری

هدف کلی پژوهش حاضر، بررسی نقش میانجی گرانه خودکارآمدی در تبیین رابطه بین جهت گیری های هدفی و کاربرد اهمال کاری تحصیلی دانشجویان پرستاری بود. شاخص های برازش کلی نشان داد که داده های به دست آمده از نمونه



دانشجویان پرستاری سال سوم، با الگوی پیشنهادی ما برازش خوبی دارد و آن را تایید می کند. ضرایب مسیر مستقیم و غیر مستقیم نیز معنادار بودند. تنها ضریب مسیر غیر معنادار ضریب بین جهت گیری هدفی اجتنابی و خودکارآمدی بود. ضرایب مسیر نشان داد که اهداف تبحری هم به طور مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم، بر کاربرد اهمال کاری تحصیلی موثرند. اما اهداف عملکردی رویکردی از طریق متغیر میانجی خودکارآمدی بر کاربرد اهمال کاری تحصیلی موثر است. یعنی رابطه جهت گیری هدفی فرد با کاربرد اهمال کاری تحصیلی و یا تاثیرپذیری از آن، وابسته به میزان خودکارآمدی شخص است. ضمن این که اهداف تبحری به طور مستقیم هم بر کاربرد اهمال کاری تحصیلی اثر گذارند.

نتایج به دست آمده همخوان با یافته های پژوهش دوک و لگت (۱۹۸۸) است. آن ها به این نتیجه رسیدند که بعضی از آثار منفی اهداف عملکردی، فقط در سطوح پایین تر کفایت ادراک شده اتفاق می افتند. در تحلیل مسیر گرین و میلر (۱۹۹۶) نیز، ضریب مسیر از اهداف تبحری به اهمال کاری تحصیلی از کارآمدی ادراک شده به درگیری شناختی که اهمال کاری تحصیلی عنصر اصلی آن است، معنادار گزارش شده است. مطالعاتی نیز با نتایجی مغایر با یافته های پژوهش حاضر وجود دارند که آثار اندک اهداف عملکردی را در مورد بعضی شاخص ها گزارش کرده اند (کاپلان و میدگلی، ۱۹۹۷؛ پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱). در مجموع، یافته های پژوهش حاضر و نتایج پژوهش های متعدد دیگر نشان می دهند که اهداف عملکردی حتی برای افراد با کفایت عملکردی پایین همیشه آثار منفی ندارد. ولی اهداف تبحری همیشه سودمندند و آثار مستقیم و غیر مستقیمی بر عملکردهای شناختی یا اهمال کاری تحصیلی ی فرد دارند. حتی می توان ادعا کرد که آثار آن مستقل از خودکارآمدی است. اهداف عملکردی رویکردی از طریق خودکارآمدی پیامدهای مثبتی دارند و اهداف عملکردی اجتنابی پیامدهای مثبت و حتی منفی ندارند.

نتایج به دست آمده، علاوه بر گسترش حوزه های نظری، مربوط به پیامدها و پیشامدهای ابعاد جهت گیری هدف تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی، برای مربیان و حتی والدین کاربرد دارد. از آن جا که کاربرد اهمال کاری تحصیلی، پیامدهای مثبتی برای عملکرد شناختی، عاطفی و تحصیلی دانشجویان پرستاری دارند، توجه به نوع اهداف پذیرفته شده از سوی فرد، و تاکید بر اهداف تبحری او و احتراز از ایجاد شرایط بدون هدف و اجتنابی عملکردی ضروری است. استادان باید از اهمیت و پیامدهای ابعاد جهت گیری هدف تحصیلی و ساختارهای هدفی آگاه شوند و به آن ها آموزش داده شود که چگونه ساختارهای هدفی خاصی را ایجاد کنند که آن ها را به اهداف مورد نظرشان برساند. بدین منظور شیوه های تدریس و انگیزش باید متناسب با نوع اهداف پذیرفته شده و درجهت پذیرش اهداف چندگانه و تبحری دانشجویان پرستاری باشد. همچنین مداخلات آموزشی نیز باید بر پایه دستکاری جهت گیری های هدفی و خودکارآمدی دانشجویان پرستاری مورد آزمون قرار داشته باشد. کاربرد مهم یافته های بالا برای استادان این است که در آموزش راهبردهای شناختی و اهمال کاری تحصیلی (یا شیوه یادگیری)، نباید از نقش خودکارآمدی یادگیرندگان و جهت گیری های هدفی آنان غافل باشند. افرادی که هدف های عملکردی دارند، نیاز به آموزشی دارند که مبتنی بر سطح خودکارآمدی ایشان باشد و استاد باید بستر لازم را برای توسعه خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی آن ها فراهم کند. آموزش و یادگیری باید بر ترکیب هدف های مختلف به خصوص هدف های تبحری و عملکردی رویکردی تاکید داشته باشد و ساختارهای مناسب آن ها را فراهم سازد تا انگیزش دانشجویان پرستاری بیشتر و راهبردی تر شود. از ایجاد و تشویق ساختارها و اهداف اجتنابی باید پرهیز گردد.

پیشنهاد می شود پژوهش های آینده شرایط آزمایشی بهتری را از طریق ایجاد ساختارهای هدفی متناسب با متغیرهای مطرح در الگو فراهم کنند. ضروری است پژوهش های آینده، رابطه ابعاد جهت گیری هدف تحصیلی و ساختارهای هدفی



مربوطه را با پیامدهای انگیزشی، شناختی، عاطفی و رفتاری دیگر مورد بررسی قرار دهند. به نظر می‌رسد انجام یک فراتحلیل در مورد نقش و رابطه ابعاد جهت‌گیری هدف تحصیلی و ساختارهای هدفی مربوط با پیامدهای انگیزشی، شناختی، عاطفی و رفتاری دیگر (با توجه به زیادی و تناقض و تفاوت‌های موجود) ضروری باشد.

منابع

- ۱- قاضی طباطبایی، سید محمود (۱۳۸۱). فرایند تدوین، اجرا و تفسیر ستاده‌های یک الگوی لیزرل: یک مثال عینی. *سالنامه پژوهش در علوم اجتماعی و رفتاری (جلد اول)*، به کوشش حسین رحمان سرشت. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی (ص ۸۵-۱۲۶).
- ۲- کارشکی، حسین (۱۳۸۱). تاثیر آموزش اهمال‌کاری تحصیلی در درک مطلب دانشجویان پرستاری. *مجله روان‌شناسی، سال ششم، شماره ۲۱، ص ۶۳-۸۴*. تهران: دانشگاه تربیت مدرس. کله، پی. جی. و چان، ال. (۱۹۹۰).
- ۴- روش‌ها و راهبردها در تعلیم و تربیت کودکان استثنائی. ترجمه فرهاد ماهر (۱۳۷۲). تهران: انتشارات قومس. گلاور، ج. ای. و برونینگ، آ.اچ. (۱۹۹۰).
- ۵- *روان‌شناسی تربیتی*. ترجمه سیدعلینقی خرازی (۱۳۷۵). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- 6- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure and motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- 7- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs , NJ : Prentice-Hall
- 8- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1-26.
- 9- Bouffard-Bouchard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 317 -329
- 10- Butler, R. (1993). Effects of task- and ego- achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*: 18-31.
- 11- Covington, M.V. & Omelich C. L. (1979). Effort: the double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology, 71*, 169-18
- 12- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologists, 41*, 1040-1048.
- 13- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.



- 14- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- 15- Elliott, E.S. & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance Achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- 16- Elliott, E.S. & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54: 5-12.
- 17- Elliot A. J., & Fonseca, D. & Moller, A.C. (2006a). A social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goals framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99, 4, 666-679.
- 18- Elliot, A. J., Gable, S. L., & Mapes, R. R. (2006b). Approach and avoidance motivation in the social domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 378-391
- 19- Elliot, A. J., McGregor, H.A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- 20- Flavell, J.H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *Educational Psychologists*, 34, 906-11.
- 21- Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive development* (3rd ed.). Englewood Cliff NJ: Prentice-Hall.