

## پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه بر اساس خودکارآمدی و هوش معنوی

ابوطالب سعادت‌نی شامیر<sup>1</sup>، سعید مذبوحی<sup>2</sup>

تاریخ پذیرش: 1397/01/29

تاریخ وصول: 1396/08/19

### چکیده

هدف از مطالعه حاضر، پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه دوم منطقه 5 آموزش و پرورش شهر تهران بر اساس خودکارآمدی و هوش معنوی بود. بدین منظور از بین 5245 نفر از دانش‌آموزان با استفاده از جدول کرجسی و مورگان و با بهره‌گیری از شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای مرحله‌ای 245 نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب و پرسشنامه‌های مسئولیت‌پذیری، خودکارآمدی و پرسشنامه هوش معنوی را در یک نشست تکمیل کردند. جهت تحلیل داده‌ها بعد از بررسی مفروضه‌های آماری از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که همبستگی بین خودکارآمدی و هوش معنوی با مسئولیت‌پذیری معنادار بود؛ همچنین بین نمره کلی هوش معنوی و تمامی خرده‌مقیاس‌های آن (تفکر وجودی انتقادی، تولید معنای شخصی، آگاهی متعالی و بسط حالت هوشیاری) با نمره مسئولیت‌پذیری همبستگی معنادار یافت شد. همچنین بین نمره کلی هوش معنوی و خرده‌مقیاس‌های آن به جز خرده‌مقیاس آگاهی متعالی با نمره کلی مسئولیت‌پذیری همبستگی معنادار یافت شد. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که خودکارآمدی و مؤلفه‌های آگاهی متعالی و بسط حالت هوشیاری (از مؤلفه‌های هوش معنوی) قادر به پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بودند و همچنین خودکارآمدی و آگاهی متعالی (از مؤلفه‌های هوش معنوی) قادر به پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بودند. براساس نتایج می‌توان گفت که مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تابعی از میزان خودکارآمدی آنان و میزان برداشتی که از توانایی‌های خود دارند، می‌باشد؛ از سوی دیگر مدیریت و ابراز بهینه هیجانات نیز می‌تواند پیش‌بینی‌کننده مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان دختر باشد. از این رو جهت افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان

1. استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی و شخصیت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران (نویسنده مسئول) seadatee@srbiau.ac.ir

2. استادیار، گروه آموزشی مطالعات آموزش و پرورش، دانشگاه علامه طباطبائی

پیشنهاد می‌شود عوامل زمینه‌ساز اضطراب و افسردگی شناسایی شوند موجبات تقویت باورهای معنوی فراهم گردد و بر افزایش هوشیاری دانش آموزان دختر جهت افزایش خودکارآمدی و افزایش مسئولیت‌پذیری و پایایی آن تمرکز شود.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی، هوش معنوی، مسئولیت‌پذیری، دانش آموزان دختر

#### مقدمه

پدیده پیچیدگی محیط‌ها در عصر کنونی، سازمان‌ها و نهادهای دولتی را بر آن داشته تا پاسخ‌های بسیار گوناگون و متفاوتی را در قبال پیچیدگی‌های محیطی و فضای رقابتی داشته باشند. یکی از عملی‌ترین شیوه‌ها، ترغیب افراد به این امر است که مسئولیت‌پذیر باشند و با تمام وجود خود را وقت کار کنند و از این طریق «خود» تمام عیار خویش را در کار بیابند که پیامد آن مسئولیت‌پذیر، خلاق و نوآور در پاسخگویی به مسائل مختلف پیش رو خواهد بود؛ از جمله عوامل فردی مورد توجه ویژه محققان روانشناسی (غباری و همکاران، 1386؛ سیسک<sup>۱</sup>، 2008؛ سنتوز<sup>۲</sup>، 2008؛ ردمنوند<sup>۳</sup>، 2010) در بسترهای آموزشی مثل مدارس، خودکارآمدی<sup>۴</sup> می‌باشد. گفته شده که بسیاری از رفتارهای انسان با سازوکارهای نفوذ برخورد، برانگیخته و کنترل می‌شوند و در میان ساز و کارهای نفوذ بر خود، هیچ کدام مهمتر و فراگیرتر از باور به خودکارآمدی شخصی نیستند (بندورا<sup>۵</sup>، 1997).

باورهای خودکارآمدی، از جمله نظام باورهاست که نقش بنیادین و بی‌بدیل در کیفیت زندگی آدمی و ایجاد تعادل بین ابعاد مختلف آن بر عهده دارد (نوبل<sup>۶</sup>، 2000). از نظر ناسل<sup>۷</sup> (2004) خودکارآمدی، قابلیت (توانایی) ادراک‌شده فرد در انجام یک عمل دلخواه یا کنار آمدن با یک موقعیت خاص، محوری‌ترین مکانیزم از مکانیزم‌های روانی آدمی است. باورهای خودکارآمدی، تنش‌های آدمی را به وسیله فرآیندهای شناختی، انگیزشی، عاطفی و تصمیم‌گیری تنظیم می‌نماید. لونیبرگ<sup>۸</sup> (2011) خودکارآمدی را اساس عمل انسان

- 
1. Sisk
  2. Santos
  3. Redmond
  4. Self-efficacy
  5. Bandura
  6. Noble
  7. Nasel
  8. Lunenburg

می‌داند و اعتقاد دارد انسان‌های خودکارآمد، مبتکر، ژرف‌اندیش و خودسامان‌بخش هستند و برای به‌وجود آوردن پیامدهای مطلوب، از نیروی تأثیرگذاری بر اعمالشان برخوردارند (فیست و فیست<sup>۱</sup>، 2000).

خودکارآمدی طبق تعریف بندورا توانایی تسلط فرد بر موقعیت و ایجاد پیامد مثبت می‌باشد و بر تکرار رفتار تأثیرگذار است. خودکارآمدی از بر خورد با موقعیت‌های خارجی بک عامل شخصی محسوب می‌شود که فعالیت فرد و سبک مقابله او با استرس را هدایت می‌کند (هایت<sup>۲</sup>، 2011). خودکارآمدی جمعی را نیز باور جمعی یک گروه نسبت به قابلیت توأم خود برای سازمان‌دهی و اجرای عملی که در جهت رسیدن به هدف خاص طراحی شده است می‌داند؛ افراد مختلف با مهارت‌های مشابه و یا همان فرد در موقعیت‌های متفاوت ممکن است به صورت غیر کافی، کافی و یا بسیار خوب عمل کنند؛ عملکرد مطمئن هم نیازمند مهارت و هم اعتقاد به خودکارآمدی برای به کار بستن مؤثر آن است. بندورا (1997) معتقد است که حس خودکارآمدی یک عنصر مهم جهانی از عملکرد گروهی و فردی است.

اینکه تا چه اندازه‌ای معیارهای رفتار خود را درست برآورده کنیم، احساس کارآیی ما را تعیین می‌کند. از نظر بندورا، احساس کارآیی به احساس‌های کفایت، شایستگی و قابلیت در کنار آمدن با زندگی اشاره دارد. معیارهای عملکرد، احساس کارآیی را بالا می‌برد، ناکامی در برآورد ساختن و حفظ کردن آن‌ها، آن را پایین می‌آورد. گفته شد که بسیاری از رفتارهای انسان با ساز و کارهای نفوذ برخورد، برانگیخته و کنترل می‌شوند و در میان ساز و کارهای نفوذ برخورد، هیچ کدام مهم‌تر و فراگیرتر از باور به خودکارآمدی شخصی نیستند (بندورا، 1997).

«هوش» یک رفتار سازگارانه است و برای حل مسئله استفاده می‌شود و رفتار را برای غلبه بر موانع و حل مسئله جهت می‌دهد (نازل<sup>۳</sup>، 2004). از انواع هوش می‌توان به هوش معنوی اشاره کرد (سیسک، 2001؛ به نقل از صمدی، 1585). ادگو بلا<sup>۴</sup>(2667) هوش معنوی را به صورت یک خود آگاهی عمیق تعریف می‌کند که در آن شخص بیش از پیش

- 
1. Feist & Feist
  2. Haight
  3. Nesel
  4. Adegbola

به ابعاد مختلف خویش آگاه می‌شود. نه تنها فقط آگاهی از بدن بلکه همچنین آگاهی به ذهن و بدن و روح تعریف می‌کند. وی همچنین معتقد است مؤلفه‌هایی که هوش معنوی را می‌سازند عبارتند از: 1- دانش درونی 2- شهود عمیق 3- یکی شدن با طبیعت و جهان 4- حل مسئله. ایمونز (2000) هوش معنوی را توانایی رفتار با حکمت و شفقت با در نظر گرفتن شرایط در حالی که مصلحت درونی و بیرونی حفظ شود تعریف می‌کند. هوش معنوی نقش بسیار مهمی در رشد شخصیت و برقراری تعادل شکل‌گیری هویت، کسب معلومات و ارتقای دانش یا پرورش شکوفایی استعدادها و خلاقیت‌ها دارد و بستر مناسبی جهت پیشرفت و توسعه اخلاقی، اقتصادی فرهنگی و اجتماعی جوانان فراهم می‌کند. بر این اساس معنویت و رشد زندگی معنوی انسان در کانون توجه روانشناسان قرار گرفته است؛ به طوری که لحاظ نکردن آن را بی‌اعتمادی به عناصر اصلی آموزش و یادگیری می‌داند (صمدی، 1585).

مطالعات متعدد ارتباط بین احساس خودکارآمدی و رفتار را در حوزه‌های مختلف به خوبی نشان داده‌اند (رحیم‌زاده، 1388). نیروی انسانی در هر سازمانی مهمترین رکن موفقیت آن سازمان می‌باشد؛ چرا که بدون نیروی انسانی فعال و خلاق عملاً سازمان از کارایی مطلوب برای رسیدن به اهداف خود بر خوردار نخواهد بود. یک سازمان می‌تواند اهداف متعالی برای خود تعریف کند. منابع کلی لازم برای رسیدن به این اهداف را هم در اختیار داشته باشد؛ اما در عمل باید نیروی انسانی توانا و خلاق در اختیار داشته باشد تا سازمان را برای نیل به مقاصد تعریف شده هدایت کند، افراد اگر توانایی بالایی در کاری خاص داشته باشند، اما حس کارآمدی آن‌ها پایین باشد، عملکرد فرد پایین می‌آید. احساس کارآمدی بالا، تأثیر مثبت بر عملکرد و رفتار آنان دارد. عوامل متعددی، موجب می‌شود تا افراد از احساس کارآمدی بالا یا پایین بر خوردار باشند.

شناسایی این عوامل می‌تواند در برنامه‌ریزی برای بهبود کارآمدی مؤثر باشد (فتحی، 1384) و اگر بتوانیم خودکارآمدی اجتماعی و فردی را در دانش آموزان افزایش دهیم، آنان می‌توانند به نحو احسن از توانایی ذاتی و آموزش یافته استفاده نمایند. اهمیت و ضرورت طرح موضوع معنویت و مذهب به ویژه هوش معنوی از جهات مختلف در عصر جدید احساس می‌شود. یکی از این ضرورت‌ها در عرصه انسان‌شناسی توجه به بعد معنوی انسان از دیدگاه دانشمندان به ویژه کارشناسان سازمان بهداشت که اخیراً انسان را موجودی زیستی روانی و اجتماعی و معنوی تعریف می‌کنند. ضرورت دیگر طرح این موضوع ظهور درباره

کشش معنوی و نیز جستجوی درک روشن‌تری از ایمان و کاربرد آن در زندگی روزانه است (وست<sup>1</sup>، 1383)، ترجمه شهیدی و شیر افکن). این تنها انسان است که از هوش معنوی بر خوردار است. هوش تحول‌پذیر و توانایی که به او قدرت می‌بخشد تا خلاق باشد و قوانین و نقش‌ها را دستخوش تغییرات خود نماید، قادر به انجام اصلاحات بی‌شمار گردد و بتواند شرایط را به بهترین شکل متحول کند. تنها راه به خدمت در آوردن افراد ترغیب آن‌ها به توسعه معنویاتشان است. (عبدالله‌زاده، 1388).

با توجه به این که نتایج بسیاری از پژوهش‌ها (مارتینز، اسمیت و بارلو<sup>2</sup>، 2007؛ آدیگلو<sup>3</sup>، 2007) بیان کرده‌اند که بین هوش معنوی و خودکارآمدی عمومی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد و آن‌ها را پیش‌بینی‌کننده بسیاری از متغیرها از جمله مسئولیت‌پذیری می‌دانند؛ لذا ضرورت دارد که به مطالعه این متغیرها در بافت آموزش و پرورش پرداخته شود. از سوی دیگر گوپتا<sup>4</sup> (2012) در راستای ضرورت انجام مطالعه حاضر بیان کرده است که معنویت و در رأس آن هوش معنوی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده نقش مسئولانه افراد در حل مشکلات و مسائل پر تنش روزمره در موقعیت‌های مختلف از جمله موقعیت‌های آموزشی ایفا نماید. پارگامنت و ساندرز<sup>5</sup> (2007) نیز در این راستا معتقدند که خودکارآمدی نیز به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم تنظیم رفتار، قضاوت‌های کارآمد و ناکارآمد را در مواجهه به وقایع به همراه خواهد داشت که هر یک از این نگرش‌ها در جایگاه خود می‌توانند مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند.

از آنجا که در داخل کشور تحقیقی هم‌زمان در ارتباط با هوش معنوی و خودکارآمدی با مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان صورت نگرفته است؛ انجام این پژوهش مهم و ضروری به نظر می‌رسد و نتایج این تحقیق می‌تواند موجب تقویت و افزایش دانش در حوزه‌های مرتبط با مؤلفه‌های روان‌شناختی مسئولیت‌پذیری شود.

- 
1. Vest
  2. Martinez, J. S., Smith, T. B., & Barlow
  3. Adegbola
  4. Gupta
  5. Pargament & saunders

## روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از لحاظ روش گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش حاضر تعداد 3245 نفر از دانش آموزان دبیرستان‌های دولتی دخترانه اداره آموزش و پرورش منطقه 5 بودند که از بین آن‌ها 245 نفر بر اساس جدول کرجسی و مورگان (1978) و با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای مرحله‌ای انتخاب شدند و سپس ابزارهای پژوهشی را تکمیل کردند. روش تحلیل داده‌ها استفاده از تحلیل رگرسیون گام به گام بود که با استفاده از نرم افزار اسپس پی اس اس<sup>1</sup> spss نسخه 23 انجام شد.

ابزار پژوهش شامل موارد ذیل بود: پرسشنامه خود کارآمدی شرر (SES) که توسط شرر، مادوکس<sup>2</sup>، مرکاندانت<sup>3</sup>، پرنیتیک<sup>4</sup>، دون<sup>5</sup>، جاکوپس<sup>6</sup> و راجرز (1982) ساخته شده است. نسخه اصلی آزمون شامل 36 سؤال بود که سازندگان آن بر اساس تحلیل‌های انجام شده، سوالاتی را نگه داشتند که بار 40 درصد را در هر یک از عوامل اجتماعی و عمومی را داشتند؛ بر این اساس 13 سؤال که دارای این ویژگی نبودند حذف و به آزمون 23 سؤال کاهش یافت. از این 23 سؤال، 17 سؤال، خود کارآمدی عمومی را با میانگین 99/57 و انحراف معیار 0/8/12 می‌سنجد؛ ضریب پایایی از طریق روش الفای کرونباخ<sup>7</sup> برای خرده‌مقیاس خود کارآمدی و خرده‌مقیاس خود کارآمدی اجتماعی به ترتیب از 0/86 و 0/71 برای هریک به دست آمد (شرر و همکاران، 1982) برای هر سؤال مقیاس خود کارآمدی 5 پاسخ پیشنهاد شده است؛ به همین دلیل به هر سؤال 5 امتیاز تعلق می‌گیرد. سوالات شماره 1-3-8-9-13-15 از راست امتیازهایشان افزایش می‌یابد و بقیه سوالات به صورت معکوس یعنی از راست به چپ مقیاسشان افزایش می‌یابد. امتیاز کلی از جمع نمرات سوالات به دست می‌آید. افرادی که یک انحراف معیار بالاتر و پایین‌تر از میانگین کسب کنند به عنوان افراد با خود کارآمدی بالا و پایین مشخص می‌شوند. بین نمرات مقیاس

1. Statistical package for social science
2. Madox
3. Merkandant
4. Perntyk
5. Don
6. Jakups
7. Cronbach's alpha

خودکارآمدی و مقیاس کنترل درونی - بیرونی راتر<sup>۱</sup> همبستگی منفی متوسطی وجود دارد. همچنین بین مقیاس اجتماعی مارلو - کراون<sup>۲</sup> و مقیاس خودکارآمدی، همبستگی مثبتی پیدا شد و همچنین بین نمرات مقیاس‌های بیگانگی از خود<sup>۳</sup> و مقیاس شایستگی فردی نمرات خودکارآمدی همبستگی به دست آمد. (شرر و همکاران، 1982).

پرسشنامه هوش معنوی کینگ<sup>۴</sup> (SISIR) که هدف از آن سنجش میزان هوش معنوی از ابعاد مختلف تفکر وجودی انتقادی تولید معنای مشخص ثبت حالت هوشیاری و آگاهی متعالی است. پرسشنامه کینگ (SISRI)، در سال 2008 توسط کینگ طراحی و ساخته شد؛ این پرسشنامه دارای 24 گویه است و از 4 زیرمقیاس تفکر وجودی انتقادی، تولید معنای شخصی، آگاهی متعالی و بسط حالت هوشیاری تشکیل شده است. هرچه فرد نمره بالاتری در این پرسشنامه بگیرد، دارای هوش معنوی بیشتری است. پرسشنامه هوش معنوی کینگ (SISRI) دارای 24 ماده بوده و هدف آن سنجش میزان هوش معنوی از ابعاد مختلف تفکر وجودی، انتقادی، تولید معنای شخصی، بسط حالت هوشیاری، آگاهی متعالی است. طیف نمره‌دهی آن بر اساس لیکرت 5 گزینه‌ای است.

همچنین زیرمقیاس‌های این پرسشنامه عبارتند از تفکر وجودی انتقادی<sup>۵</sup>: این زیرمقیاس دارای 7 سؤال است و نمره کل آن بین 0 تا 28 است. سؤالات این زیرمقیاس عبارتند از: 1 و 3 و 5 و 9 و 13 و 17 و 21؛ تولید معنای شخصی<sup>۶</sup>: این زیرمقیاس دارای 5 سؤال است و نمره کل آن بین صفر تا 20 است. سؤالات این زیرمقیاس عبارتند از 7 و 11 و 15 و 19 و 23؛ آگاهی متعالی<sup>۷</sup>: این زیرمقیاس دارای 7 گویه است و نمره کل آن بین صفر تا 28 است؛ سؤالات این زیرمقیاس عبارتند از: 6 و 10 و 14 و 18 و 20 و 22؛ بسط حالت هوشیاری<sup>۸</sup>: این زیرمقیاس دارای 5 آیتم است و نمره کل آن بین صفر تا 20 است. سؤالات این زیرمقیاس عبارتند از 4 و 8 و 12 و 16 و 24. برای به دست آوردن امتیازات مربوط به هر برد مجموع امتیازات مربوط به تک تک سؤالات آن را با هم محاسبه می‌نماییم.

1. Scale internal control - external Rutter
2. Marlow- Crowne
3. Personal merit scale
4. Spiritual intelligence self-report inventory
5. Critical Existential Thinking
6. Personal Meaning Production
7. Transcendental Awareness
8. Conscious State Expansion

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری گاف (1984): این پرسشنامه برای سنجش مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری از پرسشنامه روانی کالیفرنیا استخراج شد. تعداد سؤالات آن 42 سؤال است. این پرسشنامه ویژگی‌هایی همچون وظیفه‌شناسی، تعهد، سخت‌کوشی، جدیت، نظم و منطق و احساس مسئولیت را مورد سنجش قرار می‌دهد؛ ضرایب پایایی در پژوهش‌های موسوی (1377) و محمودی (1383) به ترتیب 0/70 و 0/64 محاسبه شد. همچنین روایی ملاکی این آزمون در پژوهش موسوی در سال 1377، 0/61 محاسبه شد (به نقل از وفایی، 1392).

### یافته‌ها

در قسمت یافته‌ها ابتدا آمار توصیفی مربوط به متغیرهای تحقیق شامل مسئولیت‌پذیری، هوش معنوی و خودکارآمدی در جدول گزارش شده است. سپس مفروضه‌های استفاده از آمار پارامتریک شامل بررسی ماتریس همبستگی بین متغیرها و خرده‌متغیرهای تحقیق، بررسی شیب خط رگرسیون و هم‌خطی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک انجام شده و در نهایت با استفاده از تحلیل رگرسیون گام به گام پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری بر اساس خودکارآمدی و هوش معنوی انجام شده است.

جدول 1. یافته‌های توصیفی مربوط به مسئولیت‌پذیری، هوش معنوی و خودکارآمدی و خرده مؤلفه‌های آنها (N=245)

میانگین	انحراف استاندارد	کولموگراف اسمیرنوف	معناداری
61/92	8/61	0/242	0/118
15/22	3/75	0/221	0/211
16/97	3/72	0/515	0/123
21/80	3/71	0/188	0/238
22/93	4/68	0/312	0/296
66/94	13/51	0/554	0/211
9/64	3/31	0/199	0/265
9/80	3/50	0/277	0/374
11/39	3/37	0/221	0/191

نتایج جدول 1 میانگین، انحراف استاندارد و نرمال بودن توزیع داده‌های متغیر اصلی و خرده‌متغیرهای آن را نشان می‌دهد؛ همچنین با توجه به اینکه سطح معناداری داده‌ها به دست



آمده بیشتر از سطح بحرانی ( $P < 0/05$ ) است می‌توان نتیجه گرفت که همگی داده‌ها نرمال بوده و می‌توانیم از روش‌های آماری پارامتریک استفاده کرد.

جدول 2. ماتریس همبستگی متغیرها و خرده متغیرهای پژوهش

	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
1. خود کارآمدی									1	
2. بسط هوشیاری								1	0/43	
3. معنای شخصی							1	0/61	0/55	
4. آگاهی متعالی						1	0/33	0/33	0/34	
5. تفکر انتقادی					1	0/55	0/33	0/18	0/32	
6. هوش معنوی				1	0/21	0/22	0/33	0/48	0/21	
7. افسردگی			1	0/61	0/25	-0/36	-0/43	-0/44	-0/25	
8. اضطراب		1	-0/33	-0/33	-0/374	-0/61	-0/55	-0/55	-0/21	
9. مسئولیت‌پذیری	1	-0/39 0	-0/36	-0/48	-0/191	0/36	0/43	0/71	0/32	

همانگونه که داده‌های ارائه شده در جدول فوق نشان می‌دهد بین خودکارآمدی، هوش معنوی (و خرده متغیرهای آنها) با مسئولیت‌پذیری رابطه معنادار وجود دارد. در همه متغیرها رابطه مثبت و معنادار بوده ولی فقط رابطه خرده متغیرهای اضطراب و افسردگی با سایر متغیرها و خرده متغیرها منفی و معنادار است.

جدول 3. بررسی هم خطی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک

تولرانس	VIF	مدل
0/897	1/321	1. خود کارآمدی
0/526	1/900	2. بسط هوشیاری

0/522	1/705	3. معنای شخصی
0/897	1/115	4. آگاهی متعالی
0/526	1/900	5. تفکر انتقادی
0/454	1/833	6. هوش معنوی
0/892	1/121	7. افسردگی
0/526	1/900	8. اضطراب
0/331	1/805	9. مسئولیت پذیری

با توجه به مقادیر عامل تورم واریانس که بیشتر از یک می‌باشد هم خطی کمی بین متغیرها وجود دارد ولی این هم خطی شدید نیست. همچنین میزان تولرانس بیش از 0/4 است که مناسب می‌باشد. آماره دوربین واتسون، آزمون استقلال خطاها (تفاوت بین مقادیر واقعی و مقادیر پیش بینی شده توسط معادله رگرسیون) را انجام داده و چون مقدار آماره آزمون دوربین واتسون در فاصله 1/5 تا 2/5 قرار دارد؛ فرض عدم وجود همبستگی بین خطاها رد نمی‌شود و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد چون این فرض یکی از فرضیات انجام رگرسیون است.

جدول 4. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام مسئولیت پذیری بر اساس خود کارآمدی و هوش معنوی

مدل	R	مجدور R	مجدور R <sup>2</sup> تعدیل شده	خطای استاندارد بر آورد شده	تغییر یافته R <sup>2</sup> مجدور	آماره‌های تغییر یافته		
						F تغییر یافته	f1	Df2
1- خود کار آمدی	0/456	/208 0	/203 0	/4759 7	.208	3/515 7	1	243
2- آگاهی متعالی	0/526	/277 0	/277 0	/1666 7	.069	1/480 3	1	243
3- بسط حالت هوشیاری	0/560	/314 0	/299 0	/0072 7	.037	7/330	1	243

مدل	R	مجذور R	خطای استاندارد برآورد شده	آماره‌های تغییر یافته			معاداری F تغییر یافته
				مجذور R <sup>2</sup> تعدیل شده	f1	Df2	
4. افسردگی	0/460	/212 0	/0138 3	1/479 0	1	243	0/001
5. اضطراب	0/371	/143 0	/1131 3	2/444 5	1	243	0/001
6. هوش معنوی	0/320	/112 0	/0124 3	1/411 0	1	243	0/002

در جدول فوق می‌توان ضریب همبستگی، مجذور ضریب همبستگی و مجذور تعدیل شده ضریب همبستگی را مشاهده کرد. همچنین می‌توان در ستون مجذور ضریب همبستگی تعدیل شده مشاهده کرد که در مدل نخست که خود کارآمدی وارد معادله شده است این متغیر قادر بوده به میزان 0/208 مسئولیت‌پذیری را پیش‌بینی کند. در مدل دوم با وارد شدن و اضافه شدن متغیر آگاهی متعالی به مدل اول به میزان 0/069 به مجذور ضریب همبستگی، یعنی میزان تبیین واریانس متغیر وابسته ما افزوده شده است و مجموعاً قادر به تبیین و پیش‌بینی 0/277 درصد متغیر ملاک می‌باشند. همچنین در مدل سوم نیز با وارد شدن و اضافه شدن متغیر بسط حالت هوشیاری به مدل، به میزان 0/037 به مجذور ضریب همبستگی، یعنی میزان تبیین واریانس متغیر وابسته ما افزوده شده است. بنابراین می‌توان اظهار داشت که متغیرهای خود کارآمدی و هوش معنوی مجموعاً قادرند 0/314 از تغییرات متغیر ملاک را پیش‌بینی کنند. در ستون معنی‌داری میزان معنی‌داری برابر با 0/007 بوده که نمایانگر معنی‌داری این تغییرات می‌باشد. بدین صورت می‌توان گفت که خود کارآمدی و مؤلفه‌های آگاهی متعالی و بسط حالت هوشیاری، افسردگی و اضطراب قادر به پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان بودند.

### بحث و نتیجه‌گیری

همچنان که در پژوهش‌های مختلف (گلچین و همکاران، 1391؛ رزمی و همکاران، 1390) اشاره شده مسئولیت‌پذیر بودن یعنی پاسخگو بودن در برابر خودمان، کسی یا چیزی و یک الزام و تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب همه فعالیت‌هایی است که بر عهده او گذاشته شده است، تعریف می‌شود که از درون فرد سرچشمه می‌گیرد. فردی که مسئولیت کاری را بر عهده می‌گیرد، توافق می‌کند که یکسری فعالیت‌ها و کارها را انجام دهد یا بر انجام این کارها توسط دیگران نظارت داشته باشد. یک فرد با اخلاق مسئولیت کارها و پاسخگویی در برابر آن‌ها را به عهده می‌گیرد. افرادی که مسئولیتی را قبول می‌کنند کارهای خود را به موقع و با تمام تلاش انجام می‌دهند و در صورتی که در کار خود اشتباه کنند با تمامی سعی خود در اصلاح آن می‌کوشند. مسئولیت‌پذیر بودن افراد جامعه یکی از ویژگی‌های مثبت آن جامعه محسوب می‌شود که ارتباط نزدیکی با معنویت و هوش معنوی دارد که می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد مقابله‌ای در جهت حل مشکلات و مسائل پر تنش روزمره در موقعیت‌های مختلف نقش مهمی ایفا نماید.

معنویت و در رأس آن هوش معنوی می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد مقابله‌ای در جهت حل مشکلات و مسائل پر تنش روزمره در موقعیت‌های مختلف نقش مهمی ایفا نماید. خودکارآمدی نیز به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم تنظیم رفتار، قضاوت‌های کارآمد و ناکارآمد را در مواجهه به وقایع به همراه خواهد داشت که هر یک از این نگرش‌ها در جایگاه خود می‌توانند در رویارویی با موانع نتیجه رفتار را پیش‌بینی کنند. کاردیاماس و کلانتزی (2004) معتقدند افراد با خودکارآمدی پایین تفکرات بدبینانه را درباره توانایی‌های خود پرورش می‌دهند و هر موقعیتی را که فراتر از توانایی خود پیش‌بینی کنند از آن دوری می‌کنند. در این راستا بندورا (1982) درک باورهای خودکارآمدی را مؤلفه‌ای مهم در رشد و گسترش مهارت‌های مقابله‌ای در پاسخ به رویدادهای استرس‌زای زندگی معرفی می‌کند. باورهای مذهبی و معنویت اغلب به‌عنوان روش‌های مقابله‌ای سازنده با سلامت روان-شناختی، جسمانی و کیفیت زندگی در ارتباط هستند. نتایج این تحقیق با یافته‌های نتایج رضاپور و همکاران (1389) و مهدی‌زاده و همکاران (1391) و لاموری (2005)، گلچین و همکاران (1391)، رزمی و همکاران، (1390)؛ بابا میری و همکاران (1391) همسوست. موقعیت‌های استرس‌زا در بحث کاری به‌واسطه آموزش برای مقابله با آن و

سبک‌هایی که در این زمینه ارائه گردیده است، می‌تواند به موقعیت‌های سالم تبدیل شود و رضایت دانش‌آموزان را در پی داشته باشد و در بحث خودکارآمدی اگر در ابتدای گزینش توجه نشود امکان وجود مشکل، اضطراب و استرس وجود دارد؛ اما اگر در هنگام گزینش توجه بیشتری به بحث خودکارآمدی مراجعه‌کننده و مصاحبه‌شونده برای کار بشود، افزایش اعتماد به نفس را به دنبال دارد و استرس کمتری را درک خواهد کرد.

نتایج مطالعه حاضر نشان داد که از بین ابعاد هوش معنوی، دو بعد توانایی مقابله و تعامل با مشکلات با مسئولیت‌پذیری رابطه معنی‌داری داشته و بین تفکر کلی و بعد اعتقادی خودآگاهی و عشق و علاقه دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری دیده نشد. از این‌رو، معنویت و هوش معنوی از مهمترین متغیرهای مؤثر بر مسئولیت‌پذیری می‌باشند. بر این اساس، یافته‌های پژوهش حاضر، همسو با یافته‌های لونبرگ<sup>۱</sup> (2011) نشان دادند که می‌توان گفت برخورداری از هوش معنوی بالا با ایجاد احساس مسئولیت‌پذیری بالا و در نتیجه احساس خوشحالی، احساس رضایت، خوب و مثبت بودن در فرد و همچنین معنا و هدف بخشیدن به زندگی، ایجاد یک روحیه شاد، ایجاد انگیزه، توانایی، قدرت و افزایش امید ناشی از تکیه به "خدا" و یا یک قدرت برتر دانش‌آموزان می‌تواند در راه رسیدن به اهداف بالای تحصیلی موفقیت بیشتری داشته باشند.

نتایج یافته‌های مطالعات فلاح جوشقانی<sup>۲</sup> (2010)؛ فولادچنگ<sup>۳</sup> (2003) و جنا‌آبادی (2013) همسو با یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که دانش‌آموزان با باورهای معنوی بالا از خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری بالاتری برخوردارند. بر اساس نتایج این مطالعات، باورهای معنوی می‌توانند احساس آرامش و تمرکز را در دانش‌آموزان به همراه داشته باشند و این احساس با افزایش یادگیری و تقویت اعتماد به نفس و احساس مسئولیت‌پذیری همراه است. از این‌رو مهمترین ویژگی افراد باهوش معنوی بالا، خودآگاهی بالا، مسئولیت‌پذیری، عدم وابستگی به دیگران و جستجوی ایمنی و آرامش از درون خودشان است. همچنین بر اساس نتایج مطالعات مصلحی و احمدی<sup>۴</sup> (2013) و همسو با یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت هوش معنوی بالا، نه تنها باعث افزایش آگاهی فرد در حوزه شناخت نقاط

- 
1. Lunenburg
  2. Falah Joshaghani
  3. Fooladchang
  4. Moslehi & Ahmadi

قوت و ضعف خود می‌شود؛ بلکه باعث می‌شود در موقعیت‌های که مسئولیتش را به عهده گرفته است به‌خوبی از نقاط قوت و ضعف خود برای رفع مشکلات استفاده کرده و در صورت لزوم نقاط ضعف خود را تقویت کنند. بر این اساس فرد مسئولیت‌پذیر و کارآمد علاوه بر آگاهی از توانایی‌های خود، آن‌ها را در زمینه پیشبرد اهداف تحصیلی خود به کار می‌گیرد و می‌تواند با اتکا به هوش معنوی، آگاهی‌های متعالی خود را افزایش دهند و در بسط حالت هوشیاری خود کوشا باشند و در نتیجه افسردگی و اضطراب کمتری را تجربه کنند.

علاوه بر این، نتایج مطالعه حاضر همسو با نتایج مطالعات میرخان<sup>۱</sup> (2014) و محمدی<sup>۲</sup> (2014) ولورا رو و الیوت<sup>۳</sup> (2009) نشان داد که دانش آموزان با هوش معنوی بالا از وابستگی به دیگران برای ایمنی رها هستند، آن‌ها ایمنی و آرامش را براساس توانایی‌های خودشان به‌دست می‌آورند. همچنین بر اساس نتایج این یافته‌ها می‌توان گفت که خودکارآمدی افراد دارای هوش معنوی بالا نیز با این ویژگی می‌تواند تقویت شود. در چنین حالتی این افراد به دنبال منابع بیرونی برای درک خودکارآمدی خود نیستند. این ویژگی هم می‌تواند در افزایش خودکارآمدی و هم افزایش مسئولیت‌پذیری در حوزه تحصیلی مؤثر باشد.

یافته‌های میکاییلی و موهانا<sup>۴</sup> (2013)؛ محمدی رامقانی<sup>۵</sup> (2014) نیز همسو با نتایج پژوهش حاضر نشان داد که هرچه خودکارآمدی در دانش آموزان دختر بالاتر باشد، احساس مسئولیت‌پذیری نیز را افزایش می‌دهد و امکان شکل‌گیری فعالیت‌های گروهی مؤثر و هم‌افزایی با سایر دانش آموزان بیشتر شده، پیشرفت بیشتری در یادگیری و تحصیل حاصل می‌شود و احتمال نیل به اهداف تحصیلی فزونی می‌یابد. علاوه بر این وقتی دانش آموزان دختر با احساس کارآمدی بالا وارد جمع همسالان می‌شوند، مسئولیت‌های بیشتری را به عهده می‌گیرند و این مسئولیت‌ها را با انرژی مثبت و بالا انجام می‌دهند و تجربه فشار درونی خیلی کمتری را تجربه می‌کنند. بر این اساس، هرچه میزان خودکارآمدی بالاتر باشد،

- 
1. Mirkhan
  2. Mohammadi
  3. Lawler-Row & Elliott
  4. Mikaeili-Mani & Mohana
  5. Mohammadi-Ramaghani

مسئولیت‌پذیری اجتماعی نیز بهتر و با کیفیت بالاتری انجام می‌شود. از این رو جهت افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر بر اساس نتایج مطالعه حاضر پیشنهاد می‌شود عوامل افزایش اضطراب و افسردگی در دانش‌آموزان دختر شناسایی شوند و اگر این عوامل در نتیجه هوش معنوی پایین هستند کارگاه‌ها یا دوره‌های جهت افزایش هوش معنوی و آگاهی‌های معنوی طراحی شوند و در زمینه تقویت باورهای معنوی اهتمام گردد. از سوی دیگر تمرکز بر افزایش هوشیاری دانش‌آموزان دختر یک موضوع اجتناب‌ناپذیر در این حوزه می‌باشد؛ زیرا آگاهی و هوشیاری بالا زمینه‌ساز خودکارآمدی و افزایش مسئولیت‌پذیری و پایایی آن خواهد شد.

### منابع

- اکبرزاده، نسرين. (1378). سنجش افسردگی با آزمون، مجله علمی پژوهشی، شماره 12، ص 13-23
- آقایوسفی، علیرضا. (1378). معرفی روی آوردهای روان‌رمانگری و راهبردهای علمی، قم: انتشارات شهریار.
- بریلی، اریکا. (1585). رهایی از استرس با دقیقه تمرین روزانه، ترجمه فاطمه صالحی طالقانی. تهران: سن دور اندیش.
- توڈر، کیت. (1382). ارتقای سلامت روان: پارادایم‌ها و برنامه‌ها، ترجمه مرتضی خواجه‌جوی و همکاران، (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی، 2010). تهران: سازمان بهزیستی.
- توکلی، مهین. (1380) شیوه‌های مقابله با استرس و ارتباط آن با سلامت روانی، تهران: قم.
- رجائی، علیرضا. (1389). هوش معنوی. دیدگاه‌ها و چالش‌ها، پژوهشنامه تربیتی، ص 2
- رزمی، و همکاران. (1390). نقش تعدیل‌کننده خودکارآمدی در رابطه بین استرس شغلی با سلامت روانی و رضایت شغلی، فصلنامه سلامت کار، دوره 8، شماره 2.
- رئیس، مرضیه و همکاران. (1392). ارتباط هوش معنوی با شادکامی و پیشرفت تحصیلی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره 13، دوره 5.
- ساراسون، باربارا. (1373). روانشناسی مرضی، ترجمه بهمن نجاریان و همکاران (تاریخ انتشار اثر به زبان اصلی 1990)، تهران: رشد.

- سنجری، احمدرضا. (1388) روش‌های تحقیق در مدیریت، تهران: انتشارات عابد و مهرگان قلم.
- سهرابی اسمرود، فرامرز. (585). در آمدی بر هوش معنوی، فصلنامه معنا، ویژه نامه روانشناسی دین، شماره 2.
- سی‌وارد، برایان وارد. (2012) مدیریت استرس، ترجمه مهدی قراچه داغی (1378). تهران: پیکان.
- شارف، ر. (1383). نظریه‌های روان‌درمانی و مشاوره، ترجمه مهرداد فیروزبخت. تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- شولتز، دوان و شولتز، سیدنی. (1391). نظریه‌های شخصیت، ترجمه سید محمدی، یحیی. تهران: ویرایش.
- صاحبی، علی. اصغری، محمدجواد. سالاری، راضیه سادات. (1384). اعتباریابی مقیاس اضطراب، استرس برای جمعیت ایرانی. فصلنامه روانشناسی تحولی، دوره 1، شماره 1، صص 312-299
- صمدی، پروین. (1387). هوش معنوی. اندیشه نوین تربیتی، دوره 2 شماره 3 و 4، صص 114-99
- عبدالله‌زاده، حسن؛ باقرپور، معصومه؛ بوژمهرانی، سمانه و لطفی. محدثه. (1988). هوش معنوی. تهران: روان‌سنجی.
- غباری ناب، باقر؛ سلیمی، محمد؛ سلیمانی، لیلا و نوری، ثنا. (1386). هوش معنوی. فصلنامه علمی-پژوهشی اندیشه نوین دینی، سال 125- سوم، شماره 10، صص 147
- فتاحی، مهدی و فرهنگی، علی اکبر. (1387). هوش معنوی، وحدت بخش دیگر انواع هوش. فصلنامه مدیریت و توسعه، سال دهم، شماره 37، صص 16-9
- قربانی، نیما و دژکام، محمود. (1373). ارتباط سخت‌رویی، الگوی رفتاری تیپ A و رفتار مستعد بیماری‌های کرونری (تیپ 2)، مجله دانشکده علوم پزشکی شهید بهشتی، سال 18، شماره 3.
- کدیور، پروین؛ نعمت طاووسی، محترم و یوسفی، نوریه. (1389). بررسی رابطه بسترهای یادگیری و باورهای خودکارآمدی با پیشرفت ریاضی، نشریه تحقیقات روان‌شناختی، دوره 2، شماره 5، صص 122-107



گلچین، مجتبی، سنجری، احمدرضا. (1391). هوش معنوی و خودکارآمدی، نشریه جامع علوم انسانی سال اول، شماره 3- فصلنامه مطالعات رفتار سازمانی

- Adegbola, M. A. (2007). The relationship among spirituality self-efficacy and quality of life in llll t's wii te sickle cell disease. The University of Texas at Arlington. 1, 21, P43-44
- Amram, J. (2005). Intelligence beyond IQ: The contribution of emotional and spiritual intelligences to effective business leadership. *Institute of transpersonal psychology*, 35-39.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1996). A socio-cognitive view on shaping the future. In *Proceedings of the Korean Psychological Association 50th Anniversary Conference, Seoul, Korea*.
- Barrientos, J. E., & Páez, D. (2006). Psychosocial variables of sexual satisfaction in Chile. *Journal of sex & marital therapy*, 32(5), 351-368.
- Bigdeloo, M., & Bozorgi, Z. D. (2016). Relationship between the Religious Attitude, Self-Efficacy, and Life Satisfaction in High School Teachers of Mahshahr City. *International Education Studies*, 9(9), 58-66.
- Davidson, R. J., Ekman, P., Saron, C. D., Senulis, J. A., & Friesen, W. V. (1990). Approach-withdrawal and cerebral asymmetry: Emotional expression and brain physiology: I. *Journal of personality and social psychology*, 58(2), 330.
- Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the psychology of Religion*, 10(1), 3-26.
- Falah Joshaghani, R. (2010). *Effectiveness of spiritual group intervention on the increase of hope, life satisfaction, and happiness of Women with Breast Cancer* (Master thesis in General Psychology, Allameh Tbbtt aaa' i Univrrr ii ty ff Terr nn).
- Folkman S, Lazarus RS. (1988). *Ways of coping questionnaire: research edition manual*. Palo Alto (Caliph): Consulting Psychologists Press.
- Fooladchang, M. (2003). *The self-efficacy beliefs of the female students of Fars Province and proposing the proper solutions. Proceedings of research week, Department of Education of Fars Province* (pp. 76-99).
- Gardner, L., & Stough, C. (2003, January). Assessing the relationship between workplace emotional intelligence, job satisfaction and organizational commitment. In *Australian Journal of psychology* (Vol. 55, pp. 124-124). 1 GRATTAN STREET, CARLTON, VICTORIA 3053, AUSTRALIA: AUSTRALIAN PSYCHOLOGICAL SOC.
- George, M. (2006). Practical application of spiritual intelligence in the workplace. *Human resource management international digest*, 14(5), 3-5.

- Ginsburg, H. P. (1997). Mathematics learning disabilities: A view from developmental psychology. *Journal of learning disabilities*, 30(1), 20-33.
- Gupta, G. (2012). Spiritual intelligence and emotional intelligence in relation to self-efficacy and self-regulation among college students. *International Journal of Social Sciences & Interdisciplinary Research*, 1(2), 60-69.
- Haight, K. W. (2011). *The adoption and integration of technology within the classroom: Teacher self-efficacy beliefs*. Walden University.
- Jana-Abadi, H. (2013). *The Relationships of Self-efficacy and Emotional on Educational Achievement among High School Students of Martyr's Girls* (Master thesis, Faculty of Education, University of Sistan and Baluchestan).
- KiggDIBB(00)) , "Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, & measure,, Upplll ieed msster's tsss i.. Trttt Univrrriity. Peterborough, Ontario, Canada
- Lawler-Row, K. A., & Elliott, J. (2009). The role of religious activity and spirituality in the health and well-being of older adults. *Journal of health psychology*, 14(1), 43-52.
- uuuuuuug, .. C<(1111). "Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance.. *International Journal of Management, Business and Administration*, Vol. 14, No. 2, PP: 1-5
- Martinez, J. S., Smith, T. B., & Barlow, S. H. (2007). Spiritual interventions in psychotherapy: Evaluations by highly religious clients. *Journal of Clinical Psychology*, 63(10), 943-960.
- Mikaeili-Mani, F., & Mohana, M. (2013). *The relationship between perception of school climate, self-efficacy and life satisfaction*. The Sixth International Conference on Child and Adolescent of Iran, Tabriz University of Medical Sciences and Health Services, 26-28 September.
- 33 k,, G. (000)) . "Application of spiritual intelligence in the workplace,, Vol. 14, No. 5, PP: xxx3-5, Emerald Group Publishing Limited, ISSN 0967-073
- Mirkhan, C. A. I. (2014). *The relationship between religious attitude, happiness, emotional intelligence, and life satisfaction in Urmia female teachers* (Master thesis in Psychology, Faculty of Humanities, University of Guilan). p-1-119
- Mohammadi-Ramaghani, S. (2014). *Relationship between the self-efficacy dimensions and life satisfaction: moderating role of academic burnout* (MA Thesis of psychology, faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Shiraz). p-1-122
- MOSLEHI, J., & AHMADI, M. R. (2013). THE ROLE OF RELIGIOUS LIEE IN PPOUEEMMMRITAS SAT.FFACTION.
- Nasel, D. (2004). *Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality* (Doctoral dissertation, University of South Australia).
- Noble, K. D. (2000). Spiritual intelligence: A new frame of mind. *Advanced Development*, 9(1), 29.

- Pargament, K. I., & Saunders, S. M. (2007). Introduction to the special issue on spirituality and psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 63(10), 903-907.
- Redmond, B. F. (2010). *Self-Efficacy Theory: Do I think that I can succeed in my work? Work Attitudes and Motivation*. The Pennsylvania State University; World Campus. Retrieved xfrom <https://cms.psu.edu/>.
- Santos, E. (2006). Spiritual intelligence; what is spiritual intelligence. *How it benefits a person*.
- Sisk, D. (2002). Spiritual intelligence: The tenth intelligence that integrates all other intelligences. *Gifted Education International*, 16(3), 208-213.
- Vggg,,, ,, (00))) . “aaa t is iii ritaal intelligccc-- ” *Journal of Humanistic*, Vol. 2, No. 42, PP: 16-33.
- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence?. *Journal of humanistic psychology*, 42(2), 16-33.

