

## بررسی جهت‌گیری هدفی با هوش معنوی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر سال

### اول دوره دوم متوسطه شهر تهران

به‌نوش محمدی درویش‌وند<sup>۱</sup>

ژاسنت صلیبی<sup>۲</sup>

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه جهت‌گیری‌های هدفی با مسئولیت‌پذیری و هوش معنوی در بین دانش‌آموزان دختر سال اول دوره دوم دبیرستانهای شهر تهران بود. بدین منظور ۹۶ نفر از دانش‌آموزان از سه دبیرستان دولتی به صورت تصادفی به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند و سه پرسشنامه هوش معنوی (ناصری، ۱۳۸۷)، مسئولیت‌پذیری خانه و مدرسه (کردلو، ۱۳۸۹) و جهت‌گیری هدف (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱) که به طور همزمان تکمیل کردند، داده‌های خام جمع‌آوری شد و پس از نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها، یافته‌ها نشان داد که جهت‌گیری‌های هدفی تنها با مؤلفه‌های احساس تعلق و تعهد درونی متغیر مسئولیت‌پذیری رابطه معنی‌دار دارند و با مؤلفه‌های احساس امنیت عزت نفس تعهد بیرونی متغیر مسئولیت‌پذیری رابطه معنی‌دار نبود. نتایج حاکی از آن بود که دانش‌آموزانی که دارای جهت‌گیری تسلط (گرایشی یا اجتنابی) بودند احساس تعلق و تعهد درونی

<sup>۱</sup>. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی، نویسنده مسئول،  
behnoush200@gmail.com

<sup>۲</sup>. دانشیار پژوهشکده علوم اجتماعی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی،  
jasenth.salibi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۲/۲، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۴/۲۵

بیشتری در مسئولیت‌پذیری در مقایسه با دیگر دانش‌آموزان با جهت‌گیری‌های هدف دیگر بود. همچنین یافته‌ها نشان داد بین میانگین‌های هوش معنوی دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف غالب آنها "تسلط‌گرایی" است با دانش‌آموزانی که دارای جهت‌گیری "عملکرد‌گرایی" هستند، تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به طوری که میانگین نمرات هوش معنوی آزمودنی‌های "تسلط‌گرایی" بالاتر از دانش‌آموزان "عملکرد‌گرایی" است. همچنین دانش‌آموزان تسلط‌اجتنابی، نسبت به دانش‌آموزان دارای عملکرد‌گرایی و عملکرد اجتنابی، از میانگین هوش معنوی بالاتری برخوردارند. تفاوت بین بقیه گروه‌ها معنی‌دار نبود.  $P=(0/95)$

**کلمات کلیدی:** جهت‌گیری هدف، مسئولیت‌پذیری، هوش معنوی

#### ۱. مقدمه

مسئولیت‌پذیری یکی از مهارت‌های اساسی و لازم برای هر شخصی است. مهارتی است اجتماعی که نقش آن در زندگی اجتماعی و شخصی از جمله مباحث مورد توجه دانشمندان به خصوص روان‌شناسان بوده است. مسئولیت‌پذیری در روند صحیح رشد هیجانی اجتماعی انسان از طریق فرایند جامعه‌پذیری در کودک توسط نخستین مربی او در خانواده شکل می‌گیرد و پس از ورود کودک به مدرسه، نهاد آموزشگاه وظیفه تقویت و تداوم آن را در روند رشد اجتماعی کودک به عهده دارد. در چند دهه گذشته نسبت به مسئولیت‌پذیری و ایجاد این مهارت در نوجوانان گرایش نشان داده شده است. بروئر<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) معتقد است که احساس مسئولیت بیانگر نوعی نگرش و مهارت است که

---

<sup>3</sup>-Brewer,M

مانند هر نوع نگرش و مهارت دیگر آموختنی و اکتسابی است. مسئولیت‌پذیری از ویژگی‌های اصیل انسان است که رشد و تکامل فرد و جامعه انسانی و همچنین حفاظت از طبیعت در گرو آن است. بدین صورت که از طریق مسئولیت‌پذیری، رابطه انسان با خود، هم‌نوعان و طبیعت، متعادل می‌گردد (به نقل از سهیلی، ۱۳۸۷). مسئولیت‌پذیری سبب می‌گردد فرد برای انجام مطلوب همه فعالیت‌هایی که بر عهده اش گذاشته شده است، متعهد باشد و این الزام از درون فرد سرچشمه می‌گیرد. فردی که مسئولیت‌کاری را بر عهده می‌پذیرد قبول می‌کند یک سری فعالیت‌ها و کارها را انجام دهد و یا بر انجام این کارها توسط دیگران نظارت داشته باشد. به عبارت دیگر مسئولیت‌تعهده‌ی است که انسان در قبال امری می‌پذیرد و کسی که کاری به او واگذار شده است پیامد آن به عهده اوست (سرتو، ۲۰۰۴). مسئولیت‌پذیری درحوزه آموزش و پرورش به عنوان یک اصل تربیتی معرفی شده، و فرد در قبال شرایط به جای پیروی از فشارهای بیرونی از الزامات درونی تبعیت می‌کند، این پیروی از الزامات درونی را احساس مسئولیت یا احساس تکلیف تعبیر کرده اند (باقری، ۱۳۸۷). #

هوش معنوی از زمره سازه‌های روان‌شناختی است که متأثر از نگرش‌های مذهبی افراد در چند دهه اخیر اذهان پژوهشگران و روان‌شناسان را در جوامع پر تلاطم برخاسته از رشد فناوری و توسعه صنعتی به خود معطوف کرده است. این مولفه هوش را تحت عنوان کاربرد ظرفیت‌ها و منابع معنوی در زمینه‌ها و موقعیت‌های عملی برای دست‌یابی به انطباق و سازگاری هر چه بیشتر افراد با مسائل و مشکلات زندگی در جستجوی راه‌حل‌های مناسب برای دست‌یابی به بهداشت روانی و سبک زندگی سالم‌تر تبیین می‌کنند.

(ایمونز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰). مفهوم هوش معنوی برای نخستین بار در سال ۱۹۹۶ توسط استیونز<sup>۶</sup> مطرح شد و بعد در سال ۱۹۹۹ توسط ایمونز گسترش یافت. کینگ (۲۰۰۹) چهار استعداد یا توانایی هسته‌ای هوش معنوی را شامل موارد زیر می‌داند. ۱- تفکر انتقادی وجودی<sup>۷</sup> که عبارت است از استعداد تفکر انتقادی درباره گوهر وجود، واقعیت، گیتی، مکان، زمان و موضوع‌های وجودی و متافیزیکی و توانایی تفکر درباره موضوع‌های غیر وجودی مرتبط با وجود فرد. ۲- تولید معنای شخصی<sup>۸</sup> که عبارت است از توانایی استنتاج مفهوم و معنای شخصی از همه تجارب جسمی و ذهنی از جمله توانایی ایجاد هدف زندگی. ۳- آگاهی متعالی<sup>۹</sup>: شامل استعداد تشخیص ابعاد و چاقوب‌های متعالی خود، دیگران و دنیای مادی در خلال حالت‌های طبیعی هشیاری، همراه با استعداد تشخیص ارتباط آنها با خود فرد و دنیای مادی. ۴- بسط هشیاری<sup>۱۰</sup>: توانایی داخل و خارج شدن از حالت‌های بالای هشیاری مانند مدیتیشن، دعا و امثال آن (کینگ و دسیکو<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۹). پژوهش‌ها نشان داده نوجوانانی که گرایش‌های دینی بیشتری دارند، زندگی خود را همراه با معنای شخصی دنبال می‌کنند و شخصیتی اجتماعی دارند. آنها تعهد و هدفمندی بیشتری احساس می‌کنند. جهت‌گیری معنوی نسبت به زندگی، به افراد کمک می‌کند که همراه با اطمینان خود بیشتر و راهبردهای مقابله مسئله‌مدار با چالش‌های روزمره زندگی روبرو شوند (هانس برگر<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۱). کاربرد آگاهانه هوش معنوی در زندگی فرد می‌تواند منجر به افزایش رابطه با خویش، دیگران و جهان بزرگتر شود.

---

<sup>5</sup> - Emmons, R. A

<sup>6</sup> - Stevens

<sup>7</sup> - Critical Existential Thinking

<sup>8</sup> - Personal Meaning Production

<sup>9</sup> - Transcendent Awareness

<sup>10</sup> - Conscious State Expansion

<sup>11</sup> - King, D.B & T. L. DeCicco.

<sup>12</sup> - Honesburger

نظریه جهت‌گیری هدف پیشرفت<sup>۱۳</sup>، یکی از جدیدترین رویکردها در حیطه انگیزش انسان است که در سه دهه اخیر به حیطه روان‌شناسی انگیزش وارد شده است. این نظریه عمدتاً حاصل تلاش روان‌شناسانی است که در حیطه‌های انگیزش، رشد، روان‌شناسی تربیتی و روان‌شناسی اجتماعی فعالیت می‌کنند و یکی از موثرترین رویکردها در تبیین انگیزش تحصیلی است و تلویحات مهمی در یادگیری و عملکرد فرد دارد (پتتریچ و شانک<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۲).

نظریه جهت‌گیری هدف متشکل از دو مقوله جهت‌گیری هدف تسلط<sup>۱۵</sup> و عملکرد<sup>۱۶</sup> است (دووک، ۱۹۸۶). جهت‌گیری هدف تسلط، با تحول مهارت یا افزایش صلاحیت در زمینه جدیدی مرتبط است و شامل باورهایی است مبنی بر آنکه تلاش منجر به بهبود عملکرد می‌شود. دانش‌آموزانی که دارای جهت‌گیری هدف تسلط هستند هدفشان رشد دانش و مهارت‌های جدید است. آنها سعی می‌کنند به اهداف یادگیری تسلط پیدا کرده و از این طریق شایستگی خود را افزایش دهند (سینز<sup>۱۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۸).

همچنین جهت‌گیری هدفی عملکردی، مبنی بر باورهایی است که عملکرد بهتر از دیگران را مبنای شایستگی می‌داند. هدف دانش‌آموز جستجوی قضاوت‌های مثبت یا اجتناب از قضاوت‌های منفی در مورد صلاحیت خود است. این چنین افرادی تمایل دارند توانایی خود را به دیگران نشان دهند و از طریق رقابت با دیگران شایستگی خود را افزایش دهند (هورست<sup>۱۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۷).

---

<sup>13</sup>. achievement goal

<sup>14</sup>- Pintrich, P.R. & Schunk., D.H.

<sup>15</sup>-Mastery

<sup>16</sup>-Performance

<sup>17</sup>-Sins, P.H.M

<sup>18</sup>-Horst, S. J.

نظریه انگیزش پیشرفت یا جهت‌گیری هدف، به عنوان یک جهت‌گیری نهایی حاکی از این است که تلاش‌های فرد باید به سمت و سوی گرایش هدفی او جهت یابد که این خود انگیزش پیشرفت فرد را در تمام ابعاد و زوایای اقدامات او در صحنه‌های تحصیلی، شغلی و اجتماعی تحت تاثیر قرار می‌دهد و در ابعاد وسیع‌تر نگرش او را نسبت به زندگی متأثر می‌سازد. (نایمیورتا<sup>۱۹</sup>، ۲۰۰۴، به نقل از محمدی و کشاورزی، ۱۳۹۱). گاتمن (۲۰۰۶) معتقد است اهداف پیشرفت، جهت‌گیری‌های نسبتاً با ثباتی هستند که فراگیران با خود به موقعیت‌های یادگیری و پیشرفت می‌آورند. این جهت‌گیری‌ها شامل دلایل و اهدافی است که افراد برای تکالیف خود در نظر می‌گیرند. در این زمینه دو جهت‌گیری مستقل یعنی تمایل به موفقیت و اجتناب از شکست، به وسیله لوین، دمبو، فستینگر و سی‌یرز (۱۹۹۴) به عنوان ملاکی برای تعیین رفتارهای مرتبط با پیشرفت در نظر گرفته شده‌است (به نقل از مرادی زاده، ۱۳۸۲).

بر اساس آنچه اشاره رفت به نظر می‌رسد تحقق مسئولیت‌پذیری بیشتر در قبال وظایف محوله در زندگی، تحصیل و کار متأثر از نگرش جهت‌گیرانه افراد (تسلط یا عملکرد) باشد که نحوه تعامل آنها را با خود و دیگران تحت تاثیر قرار می‌دهد افرادی که تکالیف محوله را بنا به جهت‌گیری هدفی تسلط بنا بر نفس امر و بدون چشم‌داشت به پاداش‌های بیرونی انجام می‌دهند تا وظایف خویش را به نحو دقیق و با کفایت لازم به انجام رساند لازم است مسئولیت‌پذیری بیشتری را در موقعیت‌های مختلف به ویژه در صحنه‌های تحصیلی و شغلی صرف کرده و در این رابطه با چالش‌های بیشتری نیز رویاروی خواهند بود. برای آزمون این نظر این سوال مطرح می‌شود که آیا بین مسئولیت‌پذیری افرادی که دارای جهت‌گیری هدفی تسلط یا عملکردی هستند به لحاظ مسئولیت‌پذیری آنها تفاوت معنی‌داری

---

<sup>19</sup>-Niemivirta, M

وجود دارد تا با یافتن پاسخ مستند و مبتنی بر یافته های پژوهشی بتوان برنامه ریزی های دقیق آموزشی و پرورشی را طراحی نمود تا امکان بارآوری هر چه بیشتر افراد در انجام وظایف خویش در صحنه های مختلف اجتماعی میسر گردد. آیا لازم است پرورش حس مسئولیت پذیری با تاکید بر جهت گیری هدفی تسلط پیش از ورود فعال دانش آموزان به صحنه کار و اجتماع در پایه های مختلف تحصیلی مورد توجه قرار گیرد؟ در این پژوهش بر یافتن تبیین های کافی در این زمینه تاکید شد.

از سوی دیگر به نظر میرسد هوش معنوی افراد بتواند نوع جهت گیری هدفی آنان را در چالش با موقعیت های زندگی چه تحصیلی و چه شغلی تحت تاثیر قرار دهد. چنانچه اشاره رفت هوش معنوی متأثر از گرایشات مذهبی فرد بوده که به وسیله آن افراد سعی دارند در انجام وظایف محوله خود بنابر ماهیت هدف از یک سو و دست یابی به پاداش های معنوی و احراز تایید نزد دیگران و خداوند عمل کنند در اینجا این سوال مطرح میگردد بین دو جهت گیری هدفی تسلط و عملکردی به لحاظ هوش معنوی دانش آموزان تفاوت معنادار وجود دارد یا خیر به بیان دیگر الزامات دینی و انگیزه معنوی برای حرکت در مقابله با چالش های زندگی متأثر از نوع جهت گیری پیشرفت دانش آموزان میباشد؟ زیرا که انجام بسیاری از الزامات دینی به اتکای هوش معنوی تا حدودی متأثر از ماهیت تکلیف و تا اندازه ای نیز بر مبنای انتظار برای دریافت پاداش و تاییدات دیگران و مبنی بودن اعمال نزد آنان و خداوند در فرد دانسته میشود.

بنابر آنچه اشاره رفت هدف کلی این پژوهش تعیین رابطه بین جهت گیری هدفی با هوش معنوی و مسئولیت پذیری دانش آموزان سال اول دوره دوم متوسطه شهر تهران قرار گرفت که بر اساس آن فرضیه به شرح زیر مطرح گردید.

## ۲. فرضیه‌های تحقیق

۱. بین جهت‌گیری‌های هدفی به لحاظ مؤلفه‌ی احساس امنیت مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دوره دوم متوسطه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.
۲. بین جهت‌گیری‌های هدفی به لحاظ مؤلفه‌ی عزت نفس مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دوره دوم متوسطه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.
۳. بین جهت‌گیری‌های هدفی به لحاظ مؤلفه‌ی احساس تعلق مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دوره دوم متوسطه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.
۴. بین جهت‌گیری‌های هدفی به لحاظ مؤلفه‌ی تعهد بیرونی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دوره دوم متوسطه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.
۵. بین جهت‌گیری‌های هدفی به لحاظ مؤلفه‌ی تعهد درونی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دوره دوم متوسطه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.
۶. بین جهت‌گیری‌های هدفی به لحاظ مؤلفه‌ی هوش معنوی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دوره دوم متوسطه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

## ۳. ادبیات پژوهشی

### پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج

نتیجه پژوهش قیداری (۱۳۹۲) نشان داد که بین مسئولیت‌پذیری با هدف‌گرایی رابطه معنی وجود دارد. نتایج حاکی از آن است که مسئولیت‌پذیری با جهت‌گیری تسلط-گرایشی و عملکرد-گرایشی رابطه مثبت و با جهت‌گیری اجتنابی رابطه منفی دارد. همچنین نتایج پژوهش رجایی و همکارانش (۱۳۹۰) حاکی از آن است که بین هوش معنوی با برون



گرایی، گشودگی و مسئولیت‌پذیری رابطه مثبت و بین هوش معنوی با روان‌نژندی رابطه منفی وجود دارد. همچنین هوش معنوی می‌تواند مؤلفه‌های شخصیتی روان‌نژندی، برون‌گرایی، گشودگی و مسئولیت‌پذیری را پیش‌بینی کند. پژوهش محمدی (۱۳۸۹) به این نتیجه دست یافت که جهت‌گیری هدف و هوش معنوی رابطه معنی‌داری وجود دارد. در این پژوهش جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی و تسلط-گرایشی و اجتنابی با هوش معنوی رابطه معنی‌دار نشان داد اما جهت‌گیری عملکرد-اجتنابی رابطه معنی‌داری نشان نداد.

پژوهش رستگار و همکاران (۱۳۸۸) نشان داد که هوش و پیشرفت تحصیلی تحت تاثیر اهداف پیشرفت قرار دارد. به طوری که هوش از طریق اهداف عملکرد،-گرایشی اهداف اجتناب-عملکرد به طور غیر مستقیم و منفی بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد. اما هوش از طریق اهداف تسلط به طور غیر مستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی تاثیر دارد. نتیجه پژوهش تولن تینو<sup>۲۰</sup> و همکاران (۲۰۱۴) حاکی از این است که جهت‌گیری هدف با خوش بینی، هوش و سازگاری شغلی رابطه معنی‌دار دارد. جهت‌گیری تسلط - گرایشی با خوش بینی و هوش و سازگاری شغلی رابطه مستقیم نشان داد. اما جهت‌گیری عملکرد-اجتنابی رابطه معکوس با خوش بینی و هوش نشان داد. سایر مؤلفه‌های جهت‌گیری رابطه معنی‌دار نشان نداد. همچنین نتیجه پژوهش لی<sup>۲۱</sup> و همکاران (۲۰۱۴) نشان داد که هوش با جهت‌گیری هدف و عملکرد تحصیلی رابطه معنی‌دار دارد. اهداف عملکرد(گرایشی و اجتنابی) با هوش رابطه منفی و مستقیم نشان داد. اما با اهداف تسلط(گرایشی و اجتنابی) رابطه مثبت و مستقیم نشان داد. همچنین در این پژوهش اهداف تسلط (گرایشی و

<sup>20</sup> - Tolentino, L,R.

<sup>21</sup> - Lee ,K.

اجتنابی) با عملکرد تحصیلی رابطه مستقیم و مثبت داشت . پژوهش چاندرا<sup>۲۲</sup> و همکاران(۲۰۱۴) به این نتیجه دست یافت که بین جهت‌گیری هدف و مسئولیت‌پذیری رابطه معنی‌دار وجود دارد. جهت‌گیری تسلط- گرایشی و عملکرد - گرایشی رابطه مستقیم و مثبت با مسئولیت‌پذیری نشان داد اما جهت‌گیری عملکرد - اجتنابی و تسلط- اجتنابی رابطه منفی با مسئولیت‌پذیری نشان داد. نتیجه پژوهش چن و وانگ<sup>۲۳</sup> (۲۰۱۳) به این نتیجه دست یافت که بین هوش و جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان رابطه معنی‌دار وجود دارد. نتیجه نشان داد که هوش با اهداف عملکرد - اجتنابی رابطه منفی و معنی‌دار دارد اما با اهداف تسلط-گرایشی، تسلط- عملکردی و تسلط- اجتنابی رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. نتیجه پژوهش وود<sup>۲۴</sup> و همکاران(۲۰۱۳) نشان داد که هوش و عوطف مثبت و منفی با جهت‌گیری هدف رابطه معنی‌دار دارد. هوش با اهداف تسلط گرایش و اهداف عملکرد-گرایش رابطه مثبت نشان داد اما اهداف عملکرد - اجتنابی و تسلط - اجتنابی با هوش رابطه منفی نشان داد. نتیجه پژوهش هالان<sup>۲۵</sup> و همکاران(۲۰۱۰) نشان داد که بین جهت‌گیری هدف تسلط- گرایشی و عملکرد - گرایشی با مسئولیت‌پذیری رابطه معنی‌دار وجود دارد اما بین سایر جهت‌گیری‌های هدف رابطه معنی‌داری یافت نشد(به نقل از چاندرا و همکاران، ۲۰۱۴).

با توجه به اهمیت هر یک از متغیرهای جهت‌گیری هدف، هوش معنوی و مسئولیت‌پذیری در پیشرفت و موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان، سوالی که ذهن پژوهشگر را به خود مشغول کرده این است که آیا این رابطه معنی‌داری بین جهت‌گیری هدف با هوش معنوی

<sup>22</sup> - Chantara, S.

<sup>23</sup> Chen, Wei-Wen & Wong, Yi-Lee .

<sup>24</sup> - Wood, R, E

<sup>25</sup> -Halan,R.T

و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان وجود دارد؟ آیا افراد دارای جهت‌گیری هدف تسلطی و عملکردی از نظر مسئولیت‌پذیری و هوش معنوی با هم متفاوت هستند؟ یا افراد دارای جهت‌گیری‌های گرایشی، هوش معنوی بالاتری دارند یا مسئولیت‌پذیرتر هستند؟ پژوهشگر با این پژوهش به دنبال یافتن جواب این سوالات می‌باشد.

#### ۴. روش شناسی پژوهش

##### طرح پژوهش

طرح پژوهش در زمره پژوهش‌های غیر آزمایشی و علی-تطبیقی (پس‌رویدادی) است. که هدف آن بررسی رابطه جهت‌گیری هدف با هوش معنوی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر سال اول دوره دوم متوسطه شهر تهران است.

##### جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

##### الف) جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر شهر تهران که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۹۴ در سال اول دوره دوم متوسطه مشغول به تحصیل هستند، تشکیل می‌دهند.

##### ب) نمونه‌های پژوهش:

نمونه‌های این پژوهش را ۹۶ نفر از دانش‌آموزان دختر سال اول دوره دوم متوسطه شهر تهران تشکیل می‌دهند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. در این روش ابتدا از بین مناطق ۱۹ گانه آموزش و پرورش شهر تهران یک منطقه به صورت تصادفی انتخاب شده و از بین دبیرستانهای دخترانه آن منطقه سه دبیرستان دولتی و از هر مدرسه دو کلاس اول برگزیده شد.

##### شیوه اجرا

گروه نمونه سه پرسشنامه هوش معنوی، مسئولیت‌پذیری و جهت‌گیری هدف را به طور همزمان تکمیل نمودند. در مجموع ۱۵۰ پرسشنامه در بین دانش‌آموزان توزیع شد که از این تعداد ۹۶ پرسشنامه کامل و قابل نمره‌گذاری بودند.

#### ابزارهای پژوهش

ابزارهای استفاده شده در این پژوهش سه پرسشنامه هوش معنوی ناصری (۱۳۸۷)، جهت‌گیری هدف الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) و مسئولیت‌پذیری خانه و مدرسه (کردلو، ۱۳۸۹) بودند که در ذیل به توصیف هر یک می‌پردازیم.

#### ۱- پرسشنامه هوش معنوی ناصری (۱۳۸۷):

این پرسشنامه توسط اسماعیل ناصری (۱۳۸۷) به عنوان پایان‌نامه کارشناسی ارشد ساخته و در بین دانشجویان دانشکده‌های مختلف دانشگاه علامه طباطبایی هنجاریابی گردید. وی با در نظر گرفتن این موضوع که باورها و رفتارهای معنوی و مذهبی و به طور کلی فرهنگ غالب این افراد بسیار تحت تاثیر دین اسلام و کتاب مقدس قرآن می‌باشد اقدام به ساخت یک پرسشنامه نموده است. در تعریف و تعیین مؤلفه‌های پرسشنامه از دو منبع دین اسلام کتاب قرآن و سایر پرسشنامه‌های هوش معنوی صاحب نظران خارجی نیز استفاده نموده است. پرسشنامه هوش معنوی حاوی ۹۷ سوال می‌باشد که چهار مؤلفه خودآگاهی متعالی، تجارب معنوی، شکیبایی و بخشش را می‌سنجد. اعتبار و روایی این پرسشنامه با ضریب آلفای کرون باخ سنجیده شده است که ضریب پایایی آن برابر با ۹۵٪ می‌باشد (ناصری، ۱۳۸۷). تعداد سوالات هر مؤلفه به این ترتیب می‌باشد، مؤلفه خودآگاهی متعالی: ۵۵ سوال، مؤلفه تجربیات معنوی: ۱۹ سوال، شکیبایی: ۱۶ سوال و بخشش: ۷ سوال.

همسانی درونی این چهار عامل با استفاده از ضریب آلفای کرون باخ عبارتند از:

عامل	عامل اول	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم	کل پرسشنامه
همسانی درونی	۰/۹۶۲	۰/۹۰	۰/۸۶۸	۰/۸۳۷	۰/۹۵۸

مؤلفه‌های چهارگانه ای که این پرسشنامه می‌سنجند عبارتند از:

۱) خودآگاهی متعالی: به معنای آگاهی از لایه‌ها و ابعاد مختلف وجود خود است که سوالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۳۰، ۳۲، ۳۳، ۳۸، ۳۹، ۴۰، ۴۱، ۴۳، ۵۰، ۵۲، ۵۳، ۵۵، ۵۶، ۵۷، ۵۸، ۵۹، ۶۲، ۶۳، ۶۵، ۶۹، ۷۰، ۷۲، ۷۴، ۷۵، ۷۷، ۷۸، ۷۹، ۸۴، ۸۵، ۸۷، ۸۸، ۸۹، ۹۳، ۹۴، ۹۶ و ۹۷ مجموعاً ۵۵ سوال، این ویژگی را می‌سنجد.

۲) تجربیات معنوی: به معنای توانایی ورود به حالت‌های معنوی و داشتن تجارب معنوی می‌باشد. در فرهنگ ایران موضوع تجربه‌های حالت‌های معنوی و وضعیت‌های دگرگون‌هوشیاری بیشتر در متون عرفانی مورد بحث می‌باشد. سوالات ۵، ۶، ۱۴، ۱۵، ۲۰، ۲۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۴۲، ۴۸، ۴۹، ۶۱، ۶۴، ۶۶، ۸۰، ۸۱، ۹۰ و ۹۵ شامل ۱۹ سوال مربوط به تجارب معنوی می‌باشد.

۳) شکیبایی: این مفهوم به معنای استقامت و صبر در مقابل مشکلات و مسائل می‌باشد. افرادی که از این صفت بی‌بهره‌اند در گرفتاری‌ها بسیار زود از پا در می‌آیند. افرادی که در این عامل نمره بالایی کسب می‌کنند در مواجهه با استرس در طول زندگی کنترل خود

را از دست نمی‌دهند و در صورت امکان به روش سازگارانه‌ای به حل مسائل مربوط به آن موقعیت استرس‌زا می‌پردازند. این افراد پشتکارهایی برای انجام کارها در درازمدت تا رسیدن به اهداف مشخص شده دارند. همچنین توانایی ویژه‌ای برای به تاخیر انداختن ارضای فوری نیازهای فوری به نفع اهداف درازمدت دارند که سوالات ۷، ۱۰، ۲۵، ۲۹، ۳۱، ۳۴، ۴۴، ۴۶، ۴۷، ۵۱، ۵۴، ۶۰، ۶۸، ۷۱، ۸۳ و ۹۲ مجموعاً ۱۶ سوال حاکی از سنجش مؤلفه شکیبایی می‌باشد.

۴) بخشش: بخشیدن به معنای در مواقعی که به فرد ظلمی وارد شده و یا با وی بد رفتاری غیر منصفانه داشته‌اند نمره سوالات ۴۵، ۶۷، ۷۳، ۷۶، ۸۲، ۸۶ و ۹۱ مجموعاً ۷ سوال به نحو مثبت و سوالات ۷، ۱۰، ۱۸، ۲۵، ۲۹، ۳۱، ۳۴، ۴۱، ۴۴، ۴۶، ۴۷، ۵۱، ۵۴، ۵۵، ۶۰، ۶۸، ۷۱، ۷۵، ۸۳ و ۹۲ برعکس نمره‌گذاری می‌شوند و این مؤلفه را می‌سنجد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای عامل‌های خودآگاهی متعالی، تجربیات معنوی، شکیبایی و بخشش به ترتیب به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۸، ۰/۷۹، ۰/۸۰ و ۰/۶۸ و برای نمره کلی مقیاس ۰/۷۸ به دست آمد.

## ۲- پرسشنامه جهت‌گیری هدف الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱)

این پرسشنامه برای سنجش جهت‌گیری هدف افراد بر طبق الگوی چهار وجهی پیشنهادی الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱)، تهیه شده و مشتمل بر دوازده گویه است. سوالهای ۱-۷-۹ جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایشی، سوالهای ۲-۸-۱۲ تسلط-گرایشی، سوالهای ۳-۵-۱۰ تسلط-اجتنابی و سوالهای ۴-۶-۱۱ عملکرد-اجتنابی را مورد سنجش قرار می‌دهند. در مقابل هر گویه طیف لیکرتی ۵ رتبه‌ای از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (۱) قرار دارد. الیوت و مک گریگور (۲۰۰۱) با استفاده از

روش تحلیل عامل، چهار عامل ذکر شده را از این مقیاس استخراج کردند که روی هم رفته ۸۱/۵ درصد کل واریانس را تبیین می کردند. خرمایی و خیر(۱۳۸۶) و جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) نیز برای تعیین پایایی و روایی این مقیاس، از روش آلفای کرونباخ و روش تحلیل عامل استفاده کردند. طبق گزارش این محققان، ضرایب گزارش شده حاکی از مطلوبیت پایایی و روایی آزمون مذکور است.

### ۳- پرسشنامه مسئولیت پذیری در خانه و مدرسه کردلو(۱۳۸۹):

این پرسشنامه دارای ۵ مقیاس است که به ترتیب در مقیاس اول فعالیت های دانش آموز در داخل و خارج از مدرسه پرسش می شود. در این مقیاس به هرگویه یک نمره خاص اختصاص یافته است و جمع عبارات میزان فعالیت های دانش آموز را نشان می دهد. مقیاس دوم مسئولیت های دانش آموزان را در منزل مورد بررسی قرار می دهد. برای هر عبارت یک نمره اختصاص یافته است و جمع عبارات میزان مسئولیت پذیری آزمودنی در منزل را نشان می دهد. هدف از مقیاس دوم مقایسه مسئولیت پذیری آزمودنی در محیط آموزشی و منزل است. مقیاس سوم میزان غیبت و تاخیر آزمودنی و مقیاس چهارم و پنجم میزان مسئولیت پذیری، احساس امنیت، عزت نفس و تعلق را مورد سوال قرار می دهد. این آزمون به شیوه لیکرت ۴ درجه ای از کاملا رضایت دارم تا اصلا رضایت ندارم می باشد. اعتبار این پرسشنامه با شیوه بازآزمایی برابر ۰/۹۰ به دست آمده که بیانگر اعتبار بالای این آزمون می باشد.

۵. روش ها و ابزار تجزیه و تحلیل داده ها:

داده های جمع آوری شده به کمک شاخص های آمار توصیفی (فراوانی، درصد، میانگینو انحراف استاندارد) و آمار استنباطی از طریق مدل‌های آماری نرم افزار spss مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

### تجزیه و تحلیل داده‌ها

#### الف) آمار توصیفی

جدول ۴-۱ توزیع فراوانی آزمودنی ها بر اساس جهت‌گیری هدف

جهت‌گیری هدف	فراوانی	درصد
تسلط‌گرایی	۱۹	۱۹/۸
تسلط‌اجتنابی	۱۲	۱۲/۵
عملکرد‌گرایی	۶۵	۵۶/۳
عملکرد‌اجتنابی	۱۱	۱۱/۵
کل	۹۶	۱۰۰

بر اساس اطلاعات جدول (۴-۱)، ۵۶/۳ درصد از آزمودنی ها دارای جهت‌گیری "عملکرد‌گرایی" هستند، در حالی جهت‌گیری هدف تنها ۱۱/۵ درصد از دانش‌آموزان، "عملکرد‌اجتنابی" است. این رقم در مورد جهت‌گیری "تسلط‌گرایی" و "تسلط‌اجتنابی" به ترتیب به ۱۹/۸ و ۱۲/۵ درصد می‌رسد. این نتایج را می‌توان در نمودار ستونی (۴-۱) نیز مشاهده کرد.

در این بخش با استفاده از جداول توزیع فراوانی، شاخص‌های مرکزی و شاخص‌های پراکندگی، متغیرهای پژوهش توصیف می‌شوند

جدول ۴-۲ میانگین و انحراف استاندارد هوش معنوی بر اساس جهت‌گیری‌های هدفی (n=۹۶)



جهت گیری هدف		تسلط گرایشی		تسلط اجتنابی		عملکرد گرایشی		عملکرد اجتنابی	
<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>
۲۷/۵	۳۰۷/۳۲	۲۷/۵	۳۲۷/۹۲	۱۸/۳	۲۸۷/۵۷	۲۶/۲	۲۸۱/۶۴	۲۴	

چنانکه در جدول ۴-۲ ملاحظه می شود، میانگین "هوش معنوی" در دانش آموزانی که دارای جهت گیری تسلط اجتنابی هستند، بالاتر از دیگر گروه هاست. در حالی که پائین ترین میانگین هوش معنوی متعلق به دانش آموزانی است که جهت گیری غالب آنها عملکرد اجتنابی می باشد. این نتایج را می توان از نمودار ستونی ۴-۲ نیز استنباط کرد.

جدول ۴-۳ میانگین و انحراف استاندارد مسئولیت پذیری ( به تفکیک مؤلفه های آن) بر اساس جهت گیری های هدفی (n=۹۶)

جهت گیری هدف		تسلط گرایشی		تسلط اجتنابی		عملکرد گرایشی		عملکرد اجتنابی	
<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>
۴۱/۷۴	۵	۴۲/۲۵	۴/۸	۳۹/۹۶	۶/۶	۳۶/۰۹	۵/۷		
۳۷/۷۹	۴/۸	۳۸/۶۷	۶/۳	۳۵/۸۰	۶	۳۱/۱۸	۴/۶		
۹۴	۱۱/۳	۹۳/۵۸	۱۰/۵	۸۷/۵۹	۱۲/۸	۷۷/۹۱	۱۲		
۳۶/۳۲	۵	۳۷/۷۵	۶/۴	۳۴/۹۳	۵/۳	۳۲/۵۵	۶/۶		
۳۳/۰۵	۴	۳۴/۵	۴/۷	۳۱/۰۴	۳/۷	۲۹	۳/۸		
۲۲۸/۶۳	۲۲/۷	۲۳۳/۵۸	۲۳	۲۱۶/۷۶	۲۵/۸	۱۹۴/۲۷	۲۶/۱		

بر اساس اطلاعات جدول ۴-۳ میانگین "مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری"، آزمودنی‌هایی که دارای "جهت‌گیری تسلط‌گرایشی و تسلط‌اجتنابی" هستند، بالاتر از آزمودنی‌هایی است که جهت‌گیری هدف آنها، "عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی" است. مقایسه میانگین کل هر یک از گروه‌ها نیز این نتایج را تأیید می‌کند. نتایج بالا در نمودار ستونی ۴-۳ نیز نشان داده شده است:

### ب) تحلیل آمار استنباطی

در این بخش با توجه به ماهیت پژوهش و متغیرها، فرضیه اول با استفاده از مدل‌های آماری تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) و فرضیه دوم توسط تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) مورد آزمون قرار می‌گیرد

فرضیه اول: بین جهت‌گیری‌های هدف به لحاظ مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد.

قبل از آزمون فرضیه مفروضه‌های استفاده از MANOVA مورد بررسی قرار می‌گیرد:

#### ۱. همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس

اساسی‌ترین مفروضه‌ی MANOVA همگنی ماتریس کوواریانس است که از طریق  $M$  باکس بررسی می‌شود. سطح معنی‌داری آزمون حاکی از برقراری این مفروضه است ( $P=0/84$ ,  $df2=4334/2$ ,  $df1=45$ ,  $F=0/79$ ,  $Box\ s\ M=42/4$ ).

#### ۲. همگنی واریانس‌های خطا

جهت بررسی همگنی واریانس‌های خطا از آزمون لوین استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴-۴ نشان داده شده است:

جدول ۴-۴. خلاصه آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس خطاها به تفکیک مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری

مقیاس	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
امنیت	۰/۴۷	۳	۹۲	۰/۷
عزت نفس	۰/۵۸	۳	۹۲	۰/۶۳
تعلق	۰/۴۹	۳	۹۲	۰/۶۹
تعهد بیرونی	۰/۲۱	۳	۹۲	۰/۸۹
تعهد درونی	۰/۴۲	۳	۹۲	۰/۷۴

سطح معنی‌داری F ها حاکی از آن است که تساوی واریانس خطای متغیر وابسته، در همه مقیاس‌ها برقرار می‌باشد.

جدول ۴-۵ خلاصه آزمون تحلیل واریانس چند متغیره جهت بررسی رابطه مسئولیت‌پذیری با جهت‌گیری‌های هدف‌دانش‌آموزان

اثرات	لانداى ويلكز	F	درجه آزادی فرض شده	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری	حجم اثر	توان آزمون
گروه	۰/۶۷	۲/۵	۱۵	۲۴۳	۰/۰۱	۰/۱۲۴	۰/۹۸

چنانکه اطلاعات جدول ۴-۵ نشان می‌دهد، شاخص لانداى ويلكز در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است ( $\eta^2 = ۰/۱۲۴$ ,  $P = ۰/۰۱$ ,  $F = ۲/۵$ ,  $Wilks \text{ Lambda} = ۰/۶۷$ ). به عبارت دیگر می‌توان ادعا کرد که دست‌کم در ترکیب یکی از میانگین‌ها، تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود دارد؛ بنابراین به منظور اطلاع از اینکه پراش در کدام‌یک از متغیرهای وابسته، منجر به معنی‌داری لانداى ويلكز شده است، از تحلیل تک متغیری با تصحیح

خطای نوع اول به شیوه بونفرونی استفاده گردید، در این شیوه برای کنترل خطای نوع اول سطح معنی‌داری آزمون فرضیه‌ها برابر با ۰/۰۱ در نظر گرفته شد (۰/۰۵ ÷ ۵ = ۰/۰۱).

جدول ۴-۶ تحلیل واریانس یک‌راهه بین آزمودنی جهت مقایسه مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری

گروه‌ها

منبع تغییر	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	حجم اثر
گروه	احساس امنیت	۲۸۳/۹	۳	۹۴/۶	۲/۶	۰/۰۶	۰/۰۷۸
	عزت نفس	۴۰۳/۷	۳	۱۳۴/۶	۴/۱	۰/۰۰۸	۰/۱۱۹
	احساس تعلق	۲۱۶۳/۱	۳	۷۲۱/۰۵	۴/۹	۰/۰۰۳	۰/۱۳۷
	تعهد بیرونی	۱۸۲/۶	۳	۶۰/۹	۲	۰/۱۳	۰/۰۶۰
	تعهد درونی	۳۹۰/۲	۳	۱۳۰/۰۸	۹/۶	۰/۰۰۱	۰/۲۳۸
خطا	احساس امنیت	۳۳۶۲/۸	۹۲	۳۶/۶			
	عزت نفس	۲۹۸۶/۲	۹۲	۳۲/۵			
	احساس تعلق	۱۳۶۲۸/۹	۹۲	۱۴۸/۱			
	تعهد بیرونی	۲۸۴۸/۸	۹۲	۳۱			
	تعهد درونی	۱۲۴۷/۹	۹۲	۱۳/۶			
کل	احساس امنیت	۱۵۸۴۴۹	۹۶				
		۱۲۷۹۵۰	۹۶				

۹۶	۷۶۷۶۸۸	عزت نفس
۹۶	۱۲۲۵۲۹	احساس تعلق
۹۶	۹۷۷۱۵	تعهد بیرونی
		تعهد درونی

چنانکه نتایج تحلیل‌ها نشان می‌دهد، با احتساب آلفای میزان شده بنفرونی (۰/۰۱) در دو و  $(\alpha=0/001)$  تفاوت  $F$  و  $(\alpha=0/003)$  و تعهد درونی  $F=9/6$  مؤلفه‌ی احساس تعلق  $(4/9)=$  معنی‌داری بین میانگین گروه‌ها به لحاظ چهار سطح جهت‌گیری هدف وجود دارد. این در های  $F$  حالی است که بنا به مؤلفه‌ی احساس تعلق، عزت نفس و تعهد بیرونی از آنجا که به دست آمده برای هر یک از سه مؤلفه‌های مذکور مسئولیت‌پذیری در سطح اطمینان ۵٪ معنی‌دار نمی‌باشد. تفاوت بین چهار سطح جهت‌گیری هدف مشاهده نمی‌شود.

حجم اثر نیز حاکی از آن است که تقریباً  $23/8$  درصد از واریانس "تعهد درونی" و  $13/7$  درصد از واریانس "احساس تعلق" از طریق انتساب به گروه‌ها قابل تبیین است. به این ترتیب می‌توان گفت فرضیه‌های ۱ و ۲ و ۴ پژوهش تأیید نمی‌گردند و این در حالی است که فرضیه سوم یعنی بین جهت‌گیری هدف به لحاظ مؤلفه‌ی احساس تعلق مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دبیرستان تفاوت معنادار وجود دارد و فرضیه ۵ یعنی بین جهت‌گیری هدف به لحاظ مؤلفه‌ی تعهد درونی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دبیرستان تفاوت معنادار وجود دارد با اطمینان ۹۵٪ تأیید می‌گردند. با توجه به اینکه مطالعه حاضر شامل ۴ گروه از آزمودنی‌ها به تفکیک جهت‌گیری‌های هدف است، بنابراین به منظور مشخص شدن این مطلب که تفاوت مشاهده‌شده در "عزت نفس"، "احساس تعلق" و "تعهد درونی"، مربوط به کدام یک از چهار زوج تفاوت جهت‌گیری‌های هدف با یکدیگر است، از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد که خلاصه محاسبات آن در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۴-۷ نتایج آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه مسئولیت‌پذیری گروه‌ها

اختلاف میانگین‌ها				
متغیر وابسته	گروه	تسلط اجتنابی	عملکرد گرایشی	عملکرد اجتنابی
احساس تعلق	تسلط گرایشی	۰/۴۲	۶/۴	-۱۶*
	تسلط اجتنابی	-	۶	-۱۵/۷*
	عملکرد گرایشی	-	-	-۹/۷
	عملکرد اجتنابی	-	-	-
تعهد درونی	تسلط گرایشی	-۲/۲	-۲/۸*	-۴/۵*
	تسلط اجتنابی	-	-۵/۰۳*	-۶/۷*
	عملکرد گرایشی	-	-	-۱/۶
	عملکرد اجتنابی	-	-	-

نتایج در مورد مؤلفه های تعهد درونی مسئولیت‌پذیری در آزمون تعقیبی شفه نشان می‌دهد آزمودنی هایی که جهت‌گیری هدف آنها تسلط گرایشی و تسلط اجتنابی است، نمره بالاتری نسبت به دانش‌آموزان دارای عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی است به دست آورده اند زیرا تفاوت این جهت‌گیری‌ها با یکدیگر در سطح اطمینان ۹۵٪ معنا دار است. به بیان دیگر با جزئیات بیشتر می‌توان گفت آزمودنی هایی که جهت‌گیری تسلط گرایشی داشتند در مقایسه با عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی از تعهد درونی بیشتری برخوردار بودند. دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف آنها تسلط اجتنابی بود در مقایسه با افراد دارای جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی به نحو معناداری از تعهد درونی بیشتری در مسئولیت‌پذیری برخوردار بودند. سایر تفاوت زوج میانگین‌های جهت‌گیری هدف بنابر مؤلفه‌ی مسئولیت‌پذیری از نظر آماری معنادار نبود.

در مورد مؤلفه احساس تعلق مسئولیت‌پذیری نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات احساس تعلق بین دو جهت‌گیری تسلط گرایشی و عملکرد اجتنابی

تفاوت معنادار در سطح اطمینان ۹۵٪ وجود دارد. به نحوی که کسانی که جهت‌گیری تسلط‌گرایشی داشتند از احساس تعلق بیشتری از نظر مسئولیت‌پذیری در مقایسه با افراد عملکرد اجتنابی برخوردار بودند. همچنین دیده شد دانش‌آموزانی که دارای جهت‌گیری هدف تسلط‌اجتنابی بودند در مقایسه با کسانی که دارای جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی بودند از احساس تعهد درونی بیشتری در مسئولیت‌پذیری برخوردار بودند. دیگر تفاوت در زوج میانگین‌ها جهت‌گیری هدف به لحاظ نمرات احساس تعلق در مسئولیت‌پذیری از نظر آماری معنی‌دار نبود.

**بین جهت‌گیری‌های هدف به لحاظ هوش معنوی دانش‌آموزان تفاوت معنادار وجود دارد.**

این فرضیه با استفاده از تحلیل واریانس یک راهه (Anova) مورد آزمون قرار گرفت. قبل از اجرای مدل آزمون همگنی واریانس گروه‌ها مورد بررسی و تأیید قرار گرفت

$$(Levene\ Statistic = 2.2, df_1 = 3, df_2 = 92, sig = .1)$$

جدول ۴-۸ خلاصه آزمون ANOVA جهت مقایسه هوش معنوی دانش‌آموزان

متغیر	منبع تغییرات	مجموع	میانگین	سطح
		درجه آزادی	F	
		مجذورات	مجذورات	معناداری

۱۰/۷	۶۹۱۹/۳	۳	۲۰۷۵۷/۹	بین گروهی	
۰/۰۱	۶۴۶/۸	۹۲	۵۹۵۰۴/۸	درون گروهی	هوش معنوی
		۹۵	۸۰۲۶۲/۷	کل	

چنانکه جدول ۴-۸ نشان می‌دهد ( $F_{۲,۹۲}=۱۰/۷$ ) بدست آمده در سطح اطمینان ۹۹٪. معنی‌دار است. به این ترتیب می‌توان گفت بین جهت‌گیری هدف به لحاظ هوش معنوی دانش‌آموزان با ۹۹٪ اطمینان تفاوت معنی‌دار وجود دارد برای دریافت این که این معنا دار بودن F ناشی از تفاوت بین کدام یک از زوج میانگین‌های مربوط به نمرات هوش معنوی در چهار سطح متغیر مستقل است از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد که خلاصه نتایج در جدول زیر نشان داده شده است.

جدول ۴-۹ نتایج آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه هوش معنوی گروه‌ها

اختلاف میانگین‌ها		تسلط اجتنابی	عملکرد گرایشی	عملکرد اجتنابی	متغیر وابسته
گروه	تسلط گرایشی	-۲۰/۶	-۱۹/۷*	-۲۵/۷	تسلط گرایشی
	تسلط اجتنابی		-۴۰/۳*	-۴۶/۳*	تسلط اجتنابی
هوش معنوی	عملکرد گرایشی		-	-۵/۹	عملکرد گرایشی
	عملکرد اجتنابی		-	-	عملکرد اجتنابی

بر اساس اطلاعات جدول ۴-۹ بین میانگین‌های هوش معنوی دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف غالب آنها "تسلط گرایشی" است با دانش‌آموزانی که دارای جهت‌گیری "عملکرد گرایشی" هستند، تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به طوری که میانگین نمرات هوش معنوی آزمودنی‌های "تسلط گرایشی" بالاتر از دانش‌آموزان "عملکرد گرایشی"



است. همچنین دانش‌آموزان تسلط اجتنابی، نسبت به دانش‌آموزان دارای عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی، از میانگین هوش معنوی بالاتری برخوردارند. تفاوت بین بقیه گروه‌ها معنی‌دار نبود.

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی پژوهش حول موضوع پژوهش یعنی بررسی رابطه جهت‌گیری‌های هدف‌ها هوش معنوی و مسئولیت‌پذیری دختران دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران در مجموع نشان داد اگر چه اکثر دانش‌آموزان به ترتیب دارای جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی (۵۶/۳٪) و سپس تسلط گرایشی (۱۹/۸٪) بوده‌اند اما از نظر میزان رابطه آن با متغیر وابسته - مسئولیت‌پذیری - به لحاظ مولفه‌ی احساس امنیت، میانگین نمرات جهت‌گیری تسلط اجتنابی سپس میانگین تسلط گرایشی به ترتیب بیشترین مقدار به دست آمد. همچنین میزان رابطه جهت‌گیری هدف با مولفه‌ی عزت نفس از متغیر مسئولیت‌پذیری، بیشترین میزان میانگین مربوط به دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی و پس از آن تسلط گرایشی، در مورد مولفه احساس تعلق، بیشترین میانگین نمره‌ها متعلق به دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی و سپس تسلط اجتنابی بود و در مورد مولفه تعهد بیرونی نیز میزان میانگین نمرات مربوط به دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی و سپس تسلط گرایشی به ترتیب بیشترین میانگین نمرات را به خود اختصاص دادند که این شرایط در رابطه با مولفه تعهد درونی متغیر مسئولیت‌پذیری نیز دیده می‌شد. بر اساس همین یافته‌های آمار توصیفی می‌توان دید دانش‌آموزانی که دارای جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی هستند کمترین نمره میانگین را بنابر پنج مولفه‌ی مسئولیت‌پذیری به تفکیک به خود اختصاص داده‌اند. بر این مبنای در یک

مرور توصیفی می‌توان دید که جهت‌گیری هدف تسلط بیشترین میزان میانگین را بنابر هر یک از مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری به عنوان متغیر وابسته به خوداختصاص داده است. در رابطه با متغیر وابسته هوش معنوی نیز دیده شد که بیشترین میزان میانگین نمرات این متغیر متعلق به دانش‌آموزانی بود که جهت‌گیری هدف آنها عملکرد اجتنابی بود. از آنجا که به منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش و تعیین سطح معناداری و تایید نتایج باید از مدل آمار استنباطی بهره گرفت، نتایج تحلیل واریانس چند متغیره (MANCOVA) که به منظور آزمون فرضیه‌های یک تا پنج پژوهش برای بررسی معناداری تفاوت رابطه بین جهت‌گیری هدف با مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری انجام شد، نشان داد که بین جهت‌گیری هدف تنها بنابر دو مؤلفه‌ی احساس تعلق و تعهد درونی مسئولیت‌پذیری در میانگین‌ها تفاوت معنی‌داری در سطح اطمینان (۹۵٪) وجود دارد، یعنی فرضیه‌های ۳ و ۵ تایید شدند و فرضیه‌های (۱،۲،۴) تایید نشدند. اما برای دریافت اینکه معنی‌داری  $F$ های مربوط به تفاوت کدام زوج میانگین‌های جهت‌گیری هدف در رابطه با هریک از دو مؤلفه‌ی فوق است، از آزمون تعقیبی شفه به دلیل نا مساوی بودن  $N$ های گروه‌ها استفاده شد و نتایج زیر به دست آمد.

در مورد مؤلفه‌های احساس تعلق دانش‌آموزانی که جهت‌گیری تسلط‌گرایشی داشتند در مقایسه با کسانی که دارای جهت‌گیری عملکرد اجتنابی بودند احساس تعلق بیشتری بنابر مسئولیت‌پذیری خود داشتند. همچنین این احساس تعلق نزد دانش‌آموزانی با جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی، در مقایسه با جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی بنابر مسئولیت‌پذیری به عنوان یک متغیر وابسته بیشتر بود که این یافته‌ها در سطح آلفای ۵٪ معنی‌دار بود و به این ترتیب با ۹۵٪ اطمینان حاکی از وجود تفاوت در میانگین‌های نمرات احساس تعلق افراد دارای جهت‌گیری تسلط (گرایشی یا اجتنابی) در مقایسه با دیگر جهت‌گیری‌های

هدف بود. در مورد مؤلفه‌ی تعهد درونی مسئولیت‌پذیری نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان داد میانگین نمرات تعهد درونی کسانی که جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی داشتند در سطح اطمینان ۹۵٪ هم از میانگین نمرات کسانی که دارای جهت‌گیری عملکرد‌گرایشی و هم از کسانی که دارای جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی برخوردار بودند میانگین بالاتری بود. همچنین با ۹۵٪ اطمینان می‌توان گفت نمرات مؤلفه‌ی تعهد درونی مسئولیت‌پذیری در کسانی که جهت‌گیری هدف آنها تسلط اجتنابی بود هم از کسانی که جهت‌گیری‌های عملکرد‌گرایشی و هم از کسانی که جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی برخوردار بودند میانگین بالاتری داشتند. در این جا هم می‌توان دید جهت‌گیری هدف تسلط (گرایشی یا اجتنابی) دارای ارتباط قوی‌تری با مؤلفه‌ی تعهد درونی مسئولیت‌پذیری در میان دانش‌آموزان گروه نمونه است. این نتایج همسو است با یافته‌های چاندر و همکاران (۲۰۱۴) لئو همکاران (۲۰۱۴)، مک‌گریگور و الیوت (۲۰۰۲)، قیداری (۱۳۹۲) محمدی (۱۳۸۹). همچنین یافته‌های این پژوهش در مورد متغیر هوش معنوی نشان داد که بین میانگین‌های هوش معنوی دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف غالب آنها "تسلط‌گرایشی" است با دانش‌آموزانی که دارای جهت‌گیری "عملکرد‌گرایشی" هستند، تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به طوری که میانگین نمرات هوش معنوی آزمودنی‌های "تسلط‌گرایشی" بالاتر از دانش‌آموزان "عملکرد‌گرایشی" است. همچنین دانش‌آموزان تسلط‌اجتنابی، نسبت به دانش‌آموزان دارای عملکرد‌گرایشی و عملکرد اجتنابی، از میانگین هوش معنوی بالاتری برخوردارند. تفاوت بین بقیه گروه‌ها معنی‌دار نبود که این یافته‌ها با نتایج پژوهش محمدی (۱۳۸۹)، رستگار و همکاران (۱۳۸۸)، وود و همکاران (۲۰۱۳)، لی و همکاران (۲۰۱۴)، چن و وانگ (۲۰۱۳) همسو است.

## ۷. بحث و نتیجه‌گیری کلی

دانش پیش شرط تمام موفقیت‌ها در حیطه‌های مختلف زندگی است. بدین لحاظ انگیزش پیشرفت را مبتنی بر رسیدن به موفقیت و تحقق تمام آرزوهای فرد در زندگی می‌توان تبیین کرد. اهداف پیشرفت می‌توانند روشی را که فرد بر یک تکلیف عمل می‌کند را تحت تاثیر قرار داده و میل به نمایش کفایت را در کنار مسئولیت‌پذیری آنها نشان دهند (هاراکیویز و همکاران، ۱۹۹۷، به نقل از سی دی کیو، ۲۰۱۳).

پژوهشگران در حیطه روان‌شناسی تربیتی در مطالعات خود به بررسی جهت‌گیری‌های هدف (اهداف عملکرد گرایشی - عملکرد اجتنابی) به مثابه‌ی پیشگویی‌کننده‌ی فرایندهای مربوط به پیشرفت تحصیلی که پیش شرط تجربه‌ی موفقیت در آزمون‌های فارغ‌التحصیلی در هر یک از مقاطع تحصیلی افراد از دبستان تا دانشگاه است، پرداخته‌اند. اهداف عملکرد گرایشی متمرکز بر دستیابی به کفایت نسبی در مقایسه با دیگران و اهداف عملکرد اجتنابی متمرکز بر اجتناب از احساس بی‌کفایتی نسبت به دیگرانند که این خود به عکس جهت‌گیری‌های هدف تسلط که متمرکز بر رشد کفایت از طریق تسلط بر تکلیف است می‌باشد. اهداف تسلط در روابط مثبت متعددی با ارزیابی‌های مربوط به چالش‌ها، جذب مطالب یادگیری، فقدان کنترل ادراک شده، آرامش به هنگام امتحان، آمادگی و صرف زمان بر آماده شدن برای پیشرفت در آزمون است. این اهداف به نحو منفی با میل به فرار از امتحان یعنی احساس عدم مسئولیت‌پذیری مرتبط می‌باشند و این در شرایطی است که اهداف عملکرد گرایشی با مجموعه‌ی محدودی از متغیرهای پیشرفت نظیر ارزیابی‌های چالش برانگیز، آرزوی دستیابی به نمره‌ی بالا، احساس آرامش به علت آمادگی و صرف زمان برای آماده شدن در امتحان مربوط است. این رویکرد با فرایندهای منفی متعددی

نظیر ارزیابی های تهدید آمیز نظیر اضطراب آزمون، کاهش عزت نفس که حاکی از توانایی کم و فقدان آمادگی برای موفقیت مربوط است (مک گریگور و الیوت، ۲۰۰۲).

بنابراین دانش آموزان دارای جهت گیری تسلط بالا، چالش ها و فعالیت هایی را برای پیشرفت تحصیلی پی گیری نموده، در جستجوی مهارت های اطلاعاتی جدید بر می آیند و اگر شکست را نیز تجربه کنند آن را حاصل فقدان کوشش در مقایسه با فقدان توانایی می دانند. پژوهش ها نشان می دهد دانش آموزان دارای جهت گیری هدف تسلط در مقایسه با دانش آموزان دارای جهت گیری عملکرد در آزمون های پیشرفت تحصیلی بهتر عمل می کنند. از محتوای تدریس شده بیشتر بهره می گیرند و احساس مسئولیت بیشتری دارند (ماترن، ۲۰۰۵).

سی دی کیو (۲۰۱۳) معتقد است اگر انگیزش پیشرفت را تحت عنوان نیاز به موفقیت یا دسترسی به تعالی تعریف کنیم می توان دید افراد با ابزارهای متفاوتی به ارضاء نیازهای خود می پردازند و برای موفق شدن توسط دلایل متفاوتی هم درونی و بیرونی هدایت می شوند. انگیزش پیشرفت مبتنی بر رسیدن به موفقیت و تحقق تمام آرزوهای فرد در زندگی تبیین می شود که خود بازتاب جهت گیری های هدف افراد رویارویی برای چالش با موفقیت های تکلیف و حل مساله در زندگی است که می تواند در کنار احساس مسئولیت آنها در پیگیری تلاش های خود در رابطه با هوش معنوی نیز مطرح گردد زیرا وگان (۲۰۰۲) هوش معنوی را سازه ای مربوط به زندگی درونی یعنی ذهن و روح فرد تبیین می کند که به یک آگاهی روحی و درک عمیق از سوالات وجودی و بینش نسبت به حالات متفاوت هوشیاری دلالت دارد. نتایج پژوهش سی دی کیو نشان داد انگیزش

پیشرفت که بازتاب جهت‌گیری‌های هدف‌است دارای تاثیر معنی‌دار بر هوش معنوی افراد است (به نقل از سی دی کیو، ۲۰۱۳).

پس در یک بیان کلی می‌توان گفت از نظر اجتماعی کودک محصول محیط اطراف خویش (خانواده، آموزشگاه و اجتماع) است. اگر محیط‌هایی که کودکان در آنها رشد می‌یابند بتواند فضای یادگیری دلپذیر و مطلوب را برای آنان فراهم کند، بدین نحو که در انجا تاکید والدین و مربیان بر احراز جهت‌گیری انگیزش پیشرفت تسلط باشد بدین معنی که کودکان و نوجوانان به تعهدات و وظایف تحصیلی خود و چالش‌های پیش روی در هر موقعیت زندگی بدون در نظر گرفتن پاداش‌های بیرونی و درگیر شدن در جو رقابت جویانه مزمین برای دریافت تایید مطلق از دیگران بپردازند در این شرایط رشد هیجانی اجتماعی و به تبع آن سازگاری آنان با موقعیت به گونه‌ای تحقق خواهد یافت که بتواند از بهداشت روانی مطلوب هوش معنوی کافی که آنان را یاری دهد با آرامش بیشتر به امورات خود بپردازند برخوردار شوند. در این شرایط بر عهده والدین، مربیان و برنامه‌ریزان و ارزیابان آموزشی کشور است تا شالوده برنامه درسی و تعیین اهداف آموزشی در هر مقطع تحصیلی و به ویژه در پایه‌های مقطع دوم دوره متوسطه که مصادف با دوره هویت‌یابی نوجوان در چرخه عمر است، به گونه‌ای برنامه‌ریزی شود تا آنان بتوانند با احتراز از رویارویی از مشکلات روان‌شناختی و تحصیلی و افزایش حس مسئولیت‌پذیری و حمایت‌های معنوی به عنوان یک شهروند مسئول و مفید در اجتماع گام بردارند.

پس به نظر میرسد در محتوای برنامه‌ی کارخانه و مدرسه اهداف تسلط باید مورد توجه قرار گیرند، تا دانش‌آموزانی که این اهداف را برای یادگیری مورد تاکید قرار میدهند بر یادگیری مطالب درسی و تسلط بر تکلیف در دست اقدام آنها را راهکار خویش قرار دهند،

زیرا ضمن انتخاب جهت گیری هدفی تسلط یادگیری دانش آموزان را در هر پایه تحصیلی به نحو مطلوب ارتقا بخشیده که استفاده ی هرچه مؤثرتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی را تشویق می نماید که در این راستا دانش آموزان در قبال نتایج یادگیریشان احساس مسئولیت نموده و در مواجهه با شکست مسئولانه به تلاش مجدد برانگیخته می گردند. از سوی دیگر تسلط عامل پیش بینی کننده ی بالقوه ی تفکر وجودگرای انتقادی<sup>۲۶</sup> است که از جمله مؤلفه های هوش معنوی است (قازالا، ۲۰۱۴). همچنین اسکویس (۲۰۰۳) نیز معتقد است که پیشرفت تحصیلی در پیوند با تفکر مهارت های انتقادی است که چنانچه گفتیم آن خرده مؤلفه ی هوش معنوی است. بدین لحاظ نظام برنامه ریزی آموزشی برای آنکه دانش آموزان را به سوی احراز جهت گیری های هدف تسلط سوق دهند باید آنان را آماده سازند مسائل وجودی<sup>۲۷</sup> را در قالب آموزش و پرورش ارزش محور<sup>۲۸</sup> درک کنند، آموزش و پرورش که ماحصل چالش های آموزش اخلاقی و اجتماعی زندگی بشر در عصر حاضر است. بدین لحاظ دانش آموزان در غالب این برنامه ریزی آموزشی باید برای تسلط به تفکر وجودگرای انتقادی تشویق شوند تا بتوانند به افرادی خلاق و مسئول تبدیل گردند. به بیان دیگر دانش آموزانی که بخواهند به سطح بالاتری از هوش معنوی و مسئولیت پذیری در قبال مسائل تحصیلی و اجتماعی خود دست یابند باید تسلط محور باشند. بدین لحاظ شیوه های آموزشی باید به گونه ای سامان یابند که دانش آموزان را بتوان بنا به علائق خویش گروه بندی نمود زیرا در این شرایط بیشتر احتمال دارد آنان اهداف تسلط را برگزینند (قازالا، ۲۰۱۴).

---

<sup>26</sup>-critical Existential Thinking

<sup>27</sup>-Existential issue

<sup>28</sup>-Value oriented education

## منابع فارسی

- باقری، خسرو. (۱۳۸۸). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. چاپ سوم. ۱۳۸۸. انتشارات مدرسه.
- رجایی، علیرضا. بیاضی م. موسوی، ک. (۱۳۹۰) رابطه هوش معنوی و پنج عامل شخصیتی: کنگره بین‌المللی روان‌شناسی دین و فرهنگ. صص ۳۸-۴۳.
- رستگار، احمد، غلامعلی لواسانی، مسعود، قربان جهرمی، رضا. حجازی، الهه. (۱۳۸۸). هوش و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی. مجله پزشکی کوثر پاییز ۱۳۸۸؛ ۱۴(۳).
- سهیلی، هرمز. (۱۳۸۷). بررسی رابطه خودشکوفایی با مسئولیت‌پذیری، جایگاه مهار و خلاقیت در بین دانشجویان دوره های تحصیلات تکمیلی شهرستان اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی اهواز.
- قیداری، کبری. (۱۳۹۲). رابطه بین مسولیت پذیری با هدفگرایی و شناخت محیطی در دانش آموزان دختر و پسر راهنمایی شهرکرد. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرکز.
- کردلو، منیژه. (۱۳۸۹). بررسی عوامل مؤثر بر مسئولیت پذیری نوجوانان دبیرستانی در خانه و مدرسه. مجله رشد مدرسه. شماره ۱۳. صص ۱-۸.
- محمدی، فرامرز. (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه رابطه جهت‌گیری هدف با هوش معنوی و هوش هیجانی در دانش آموزان ورزشکار و غیر ورزشکار. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد تهران مرکز.
- محمدی، مهدی. کشاورزی، فهیمه. (۱۳۹۱). ارایه مدل توضیحی ادراک دانشجویان از اثربخشی مرکز مشاوره، میزان تلاش و جهت گیری عملکردی آنها به هدف موفقیت در دانشگاه چمران اهواز. روش ها و مدل های روان شناختی. سال دوم. شماره هفتم. صص ۹۹-۱۲۰.

## References:

- Certo ,SC(2004). Principles of Modern Management Functions and Systems. 2 ed. Massachusetts: Allyn and Bacon INC 2004; p. 119-30.
- Chantara, Soontornpathai.Koul ,Ravinder&Kaewkuekool ,Sittichai.(2014).Relationship between responsibility and achievement goal



orientation among vocational students in Thailand Journal of Beliefs & Values  
Volume 33, Issue 2, pages 36-47

Chen, Wei-Wen & Wong, Yi-Lee .(2013).Chinese mindset: theories of intelligence,  
goal orientation and academic achievement in Hong Kong students Educational  
Psychology: 10.1080/01443410.2014.893559

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. American  
Psychologist, 41(10), 1040-1048

Hansberger, B. Pratt, M. and Pincer, S. M. (2001). Adolescent identity formation:  
Religious exploration and commitment. Identity: An international journal of theory  
and research, 1365 - 385.

Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2007).Moving beyond academic  
achievement goal measures: a study of social achievement goals. Contemporary  
Educational Psychology, 32, 667-698

King D.B. & DeCicco T. L. (2009). A viable model and self-report measure of  
spiritual intelligence. The International Journal of Transpersonal Studies, 28, 70-71

Lee ,Kerry, Ning ,Flora & Chin Goh ,Hui.(2014). Interaction between cognitive and  
non-cognitive factors: the influences of academic goal orientation and working  
memory on mathematical performance Educational Psychology Volume 30, Issue  
3, pages 73-91.

McGregor, H,A.Elliot,A,J.(2002).Achievement goal as predictors of achievement –  
relevant processes predictor engagement. Journal of educational psychologist 94(2),  
381-395.

Pintrich, P.R. &Schunk., D,H. (2002). Motivation In Education: Theory, Research,  
& Applications. New Jersey: Johnston

Siddiqui,Z.U.(2013). Effect of achievement Motivation and gender on spiritual  
intelligence.Educational& con,vol,2,(6).

Sins, P. H. M., Joolingen, W. R. Van., Savelsbergh, E. R., &Hout- Wolters, B. Van.  
(2008) Motivation and performance within a collaborative computer-based  
modeling task: relations between students' achievement goal orientation, self-  
efficacy, cognitive processing, and achievement. Contemporary Educational  
Psychology, 33, 58-77.

Tolentino, Laramie R. Garcia, Patrick Raymund James M.Lu, VinhNhat. Restubog,  
Simon Lloyd D. Plewa, Carolin.(2014). The relation of adaptability to goal  
orientation, proactive personality, intelligence and optimism Behavior. Volume,  
February 2014, Pages 39–48

Tolentino, Laramie R. Garcia, Patrick Raymund James M.Lu, VinhNhat. Restubog, Simon Lloyd D. Plewa, Carolin.(2014). The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, intelligence and optimism Behavior. Volume, February 2014, Pages 39–48

Wood, Robert E .Fisher, Cynthia D.; Minbashian, Amirali; Beckmann, Nadin;(2013).Task appraisals, emotions, intelligent and performance goal orientation. Journal of Applied Psychology, Vol 98(2), Mar 2013, 364-373.