

بررسی رابطه جهت‌گیری‌های هدفی با هوش معنوی و مسئولیت‌پذیری بین دانش‌آموزان دختر سال اول دوره دوم متوسطه شهر تهران

بهنوش محمدی درویش‌وند*

ژاسنت صلیبی**

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه جهت‌گیری‌های هدفی با مسئولیت‌پذیری و هوش معنوی بین دانش‌آموزان دختر سال اول دوره دوم دبیرستان‌های شهر تهران است. بدین منظور ۹۶ دانش‌آموز از سه دبیرستان دولتی به صورت تصادفی به‌منزله گروه نمونه انتخاب شدند و سه پرسش‌نامه هوش معنوی (ناصری، ۱۳۸۷)، مسئولیت‌پذیری در خانه و مدرسه (کردلو، ۱۳۸۹)، و جهت‌گیری هدف (McGregor and Elliot, 2002) را به‌طور هم‌زمان تکمیل کردند. داده‌های خام جمع‌آوری شد و پس از نمره‌گذاری پرسش‌نامه‌ها یافته‌ها نشان داد که جهت‌گیری‌های هدفی فقط با مؤلفه‌های احساس‌تعلق و تعهد درونی متغیر مسئولیت‌پذیری رابطه معنی‌دار دارد و با مؤلفه‌های احساس‌امنیت، عزت‌نفس، و تعهد بیرونی متغیر مسئولیت‌پذیری رابطه معنی‌دار نبود. نتایج حاکی از آن بود که دانش‌آموزان با جهت‌گیری تسلط (گرایشی یا اجتنابی) احساس‌تعلق و تعهد درونی بیش‌تری در مقایسه با دیگر دانش‌آموزان با دیگر جهت‌گیری‌های هدف داشتند. هم‌چنین یافته‌ها نشان داد که بین میانگین هوش معنوی دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف غالب آنان «تسلط‌گرایشی» است با دانش‌آموزانی که جهت‌گیری «عملکرد گرایشی» دارند تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ به‌طوری که میانگین نمرات هوش معنوی آزمودنی‌های «تسلط‌گرایشی» بالاتر از دانش‌آموزان «عملکرد گرایشی» است. هم‌چنین دانش‌آموزان «تسلط‌اجتنابی» در مقایسه با

* کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی (نویسنده مسئول)،

behnoush200@gmail.com

** دانشیار پژوهشکده علوم اجتماعی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، m12302460@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۲/۰۲، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۴/۲۵

دانش‌آموزان «عملکرد گرایشی» و «عملکرد اجتنابی» از میانگین هوش معنوی بالاتری برخوردارند. تفاوت بین بقیه گروه‌ها معنی‌دار نبود ($P=0/95$).

کلیدواژه‌ها: جهت‌گیری هدف، مسئولیت‌پذیری، هوش معنوی، دانش‌آموزان دختر، شهر تهران.

۱. مقدمه

مسئولیت‌پذیری یکی از مهارت‌های اساسی و ضروری برای هر شخص است. مهارتی اجتماعی که تأثیر آن در زندگی اجتماعی و شخصی فرد از جمله مباحث درخور توجه دانشمندان به‌خصوص روان‌شناسان بوده است. مسئولیت‌پذیری در روند صحیح رشد هیجانی - اجتماعی انسان از طریق فرایند جامعه‌پذیری در کودک و به‌دست 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 به‌عهده دارد. در چند دهه گذشته درباره مسئولیت‌پذیری و تقویت این مهارت در نوجوانان گرایش نشان داده شده است. بروئر (Brewer, 2001) معتقد است که احساس مسئولیت نوعی نگرش و مهارت است که مانند هر نوع نگرش و مهارت دیگری 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. بدین‌صورت که از طریق مسئولیت‌پذیری رابطه انسان با خود، هم‌نوعان، و طبیعت متعادل می‌شود (سهیلی، ۱۳۸۷). مسئولیت‌پذیری سبب می‌شود فرد برای انجام‌دادن مطلوب همه فعالیت‌هایی که بر عهده‌اش گذاشته شده است متعهد باشد و این الزام از درون فرد سرچشمه می‌گیرد. فردی که مسئولیت کاری را بر عهده می‌گیرد قبول می‌کند یک‌سری فعالیت‌ها را انجام دهد و یا بر انجام‌دادن این کارها نظارت داشته باشد. به‌عبارت دیگر، مسئولیت تعهدی است که انسان در قبال امری می‌پذیرد و پیامد آن نیز به عهده اوست که کار به او واگذار شده است (Certo, 2004). مسئولیت‌پذیری در حوزه آموزش و پرورش به‌منابۀ اصل تربیتی معرفی شده است و فرد در قبال این اوضاع به جای پیروی از فشارهای بیرونی از الزامات درونی تبعیت می‌کند، این پیروی از الزامات درونی را احساس مسئولیت یا احساس تکلیف تعبیر کرده‌اند (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 پرتلاطم برخاسته از رشد فناوری و توسعه صنعتی به خود معطوف کرده است. این مؤلفه هوش را به‌منزله کاربرد

ظرفیت‌ها و منابع معنوی در زمینه‌ها و موقعیت‌های عملی برای دستیابی به سازگاری هر چه بیشتر افراد با مسائل و مشکلات زندگی و در جست‌وجوی راه‌حل‌های مناسب برای دستیابی به بهداشت روانی و سبک زندگی سالم‌تر تبیین می‌کنند (Emmons, 2000). مفهوم هوش معنوی را برای نخستین بار در سال ۱۹۹۶ استیونز (Stevens) مطرح کرد و بعد در سال ۱۹۹۹ ایمونز گسترش داد. کینگ چهار استعداد یا توانایی هسته‌ای هوش معنوی را شامل موارد زیر می‌داند: ۱. تفکر انتقادی وجودی (critical existential thinking) که عبارت است از استعداد تفکر انتقادی درباره‌ی گوهر وجود، واقعیت، گیتی، مکان، زمان، و موضوع‌های وجودی و متافیزیکی و توانایی تفکر درباره‌ی موضوع‌های غیروجودی مرتبط با وجود فرد؛ ۲. تولید معنای شخصی (personal meaning production) که عبارت است از توانایی استنتاج مفهوم و معنای شخصی از همه‌ی تجارب جسمی و ذهنی از جمله توانایی خلق هدف زندگی؛ ۳. آگاهی متعالی (transcendent awareness) که شامل استعداد تشخیص ابعاد و چهارچوب‌های 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 (conscious state expansion) که توانایی داخل و خارج شدن از حالت‌های بالای هشیاری مانند مدیتیشن، دعا، و امثال آن است (King and DeCicco, 2009). پژوهش‌ها نشان داده است که نوجوانانی که گرایش‌های دینی بیشتری دارند زندگی خود را هم‌راه با معانی شخصی دنبال می‌کنند و شخصیتی اجتماعی دارند. آنان تعهد و هدفمندی بیشتری احساس می‌کنند. جهت‌گیری معنوی درباره‌ی زندگی به افراد کمک می‌کند که هم‌راه با اطمینان بیشتر و راهبردهای مقابله‌ی مسئله‌مدار با چالش‌های روزمره‌ی زندگی روبه‌رو شوند (Honesburger et al., 2001). کاربرد آگاهانه‌ی هوش معنوی در زندگی فرد می‌تواند به افزایش رابطه با خویشان، دیگران، و جهان بزرگ‌تر بینجامد.

نظریه‌ی جهت‌گیری هدف پیش‌رفت (achievement goal) یکی از جدیدترین رویکردها در حیطه‌ی انگیزش انسان است که در سه دهه‌ی اخیر به حیطه‌ی 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 مؤثرترین رویکردها در تبیین انگیزش تحصیلی است و تلویحات مهمی در یادگیری و عملکرد فرد دارد (Pintrich and Schunk, 2002).

نظریه‌ی جهت‌گیری هدف متشکل از دو مقوله‌ی جهت‌گیری هدف تسلط (mastery) و عملکرد (performance) است (Dweck, 1986). جهت‌گیری هدف تسلط با تحول مهارت یا افزایش صلاحیت در زمینه‌ی جدیدی مرتبط است و شامل باورهایی است مبنی بر آن‌که تلاش

به بهبود عملکرد می‌انجامد. دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف تسلط دارند هدفشان افزایش دانش و مهارت‌های جدید است. آنان سعی می‌کنند به اهداف یادگیری تسلط پیدا کنند و از این طریق شایستگی خود را افزایش دهند (Sins et al., 2008).

هم‌چنین جهت‌گیری هدف عملکردی مبتنی بر باورهایی است که عملکرد بهتر از دیگران را مبنای شایستگی می‌داند. هدف دانش‌آموز جست‌وجوی قضاوت‌های مثبت یا اجتناب از قضاوت‌های منفی درباره صلاحیت خود است. این افراد تمایل دارند توانایی خود را به دیگران نشان دهند و از طریق رقابت با دیگران شایستگی خود را افزایش دهند (Horst et al., 2007).

نظریه انگیزش پیش‌رفت یا جهت‌گیری هدف، در حکم جهت‌گیری‌ای نهایی، حاکی از این است که تلاش‌های فرد باید با گرایش هدفی او هم‌سو باشد که این خود انگیزش پیش‌رفت فرد را در همه ابعاد و زوایای اقدامات او در صحنه‌های تحصیلی، شغلی، و اجتماعی تحت تأثیر قرار می‌دهد و در ابعاد وسیع‌تر نگرش او را به زندگی متأثر می‌کند (Niemi-virta, 2004 به نقل از محمدی و کشاورزی، ۱۳۹۱). گاتمن (۲۰۰۶) معتقد است اهداف پیش‌رفت جهت‌گیری‌های نسبتاً باثباتی‌اند 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 لوین و همکاران (۱۹۹۴) دو جهت‌گیری مستقل را، یعنی تمایل به موفقیت و اجتناب از شکست، در حکم ملاکی برای تعیین رفتارهای مرتبط با پیش‌رفت در نظر گرفته‌اند (به نقل از مرادی‌زاده، ۱۳۸۲).

بر اساس آنچه بیان شد، به‌نظر می‌رسد که تحقق مسئولیت‌پذیری بیش‌تر در قبال وظایف محوله در زندگی، تحصیل، و کار متأثر از نگرش جهت‌گیرانه افراد (تسلط یا عملکرد) باشد که نحوه تعامل آنان را با خود و دیگران تحت تأثیر قرار می‌دهد. افرادی که تکالیف محوله را بنابر جهت‌گیری هدف تسلط و بنابر نفس‌امر و بدون چشم‌داشت به پاداش‌های بیرونی انجام می‌دهند تا وظایف خویش را به‌نحو دقیق و با کفایت لازم به‌انجام رسانند مسئولیت‌پذیری بیش‌تری در موقعیت‌های گوناگون به‌ویژه در صحنه‌های تحصیلی و شغلی از خود نشان می‌دهند و در این زمینه با چالش‌های بیش‌تری نیز رویارو خواهند بود. برای آزمون این نظر این سؤال مطرح می‌شود که آیا بین مسئولیت‌پذیری افرادی که جهت‌گیری هدف تسلط یا عملکردی دارند تفاوت معنی‌داری وجود دارد تا با یافتن پاسخ مستند و مبتنی بر یافته‌های پژوهشی بتوان برنامه‌ریزی‌های دقیق آموزشی و پرورشی را طراحی کرد و امکان بارآوری هر چه بیش‌تر افراد را در ادای وظایف خویش در صحنه‌های گوناگون

اجتماعی میسر کرد. آیا باید به پرورش حس مسئولیت‌پذیری، با تأکید بر جهت‌گیری هدف تسلط، پیش از ورود فعال دانش‌آموزان به صحنه کار و اجتماع در پایه‌های گوناگون تحصیلی توجه شود؟ در این پژوهش بر یافتن تبیین‌های کافی در این زمینه تأکید می‌شود. از سوی دیگر، به‌نظر می‌رسد هوش معنوی افراد بتواند نوع جهت‌گیری هدف آنان را در چالش با موقعیت‌های زندگی چه تحصیلی و چه شغلی تحت تأثیر قرار دهد. چنان‌که اشاره شد، هوش معنوی متأثر از گرایش‌های مذهبی فرد است که به‌وسیله آن افراد سعی دارند در ادای وظایف محوله خود بنابر ماهیت هدف از یک سو و دست‌یابی به پاداش‌های معنوی و احراز تأیید دیگران و خداوند از سوی دیگر عمل کنند. در این‌جا این سؤال مطرح می‌شود که بین دو جهت‌گیری هدف تسلط و عملکردی به‌لحاظ هوش معنوی دانش‌آموزان تفاوت معنادار وجود دارد یا خیر؟ به‌بیان دیگر، الزامات دینی و انگیزه‌های معنوی برای حرکت در مقابله با چالش‌های زندگی متأثر از نوع جهت‌گیری پیش‌رفت دانش‌آموزان است، بدین معنی که انجام‌دادن بسیاری از الزامات دینی به اتکای هوش معنوی تاحدودی متأثر از ماهیت تکلیف و تا اندازه‌ای نیز بر مبنای انتظار برای دریافت پاداش و تأییدات دیگران و مبنابودن اعمال نزد آنان و خداوند در فرد دانسته می‌شود.

بنابر آن‌چه بیان شد، هدف کلی از این پژوهش تعیین رابطه بین جهت‌گیری هدفی با هوش معنوی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دوره دوم متوسطه شهر تهران است که براساس آن شش فرضیه به شرح زیر مطرح شد.

۲. فرضیه‌های تحقیق

۱. بین جهت‌گیری‌های هدفی با مؤلفه احساس امنیت مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دوره دوم متوسطه تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛
۲. بین جهت‌گیری‌های هدفی با مؤلفه عزت‌نفس مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دوره دوم متوسطه تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛
۳. بین جهت‌گیری‌های هدفی با مؤلفه احساس تعلق مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دوره دوم متوسطه تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛
۴. بین جهت‌گیری‌های هدفی با مؤلفه تعهد بیرونی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دوره دوم متوسطه تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛
۵. بین جهت‌گیری‌های هدفی با مؤلفه تعهد درونی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دوره دوم متوسطه تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛

۶. بین جهت‌گیری‌های هدفی با مؤلفه هوش معنوی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دوره دوم متوسطه تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

۳. ادبیات پژوهشی

۱.۳ پژوهش‌های انجام‌شده در داخل و خارج از کشور

نتیجه پژوهش قیداری (۱۳۹۲) نشان داد که بین مسئولیت‌پذیری با هدف‌گرایی رابطه معنی‌دار وجود دارد. نتایج حاکی از آن است که مسئولیت‌پذیری با جهت‌گیری تسلط‌گرایی و عملکرد گرایشی رابطه مثبت و با جهت‌گیری اجتنابی رابطه منفی دارد. همچنین نتایج پژوهش رجایی و همکاران (۱۳۹۰) حاکی از آن است که بین هوش معنوی با برون‌گرایی، 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 بین جهت‌گیری هدف و هوش معنوی رابطه معنی‌داری وجود دارد. در این پژوهش جهت‌گیری‌های هدف عملکرد گرایشی و تسلط‌گرایی و تسلط اجتنابی با هوش معنوی رابطه معنی‌دار نشان دادند، اما جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی با هوش معنوی رابطه معنی‌داری نشان نداد.

پژوهش رستگار و همکاران (۱۳۸۸) نشان داد که هوش و پیش‌رفت تحصیلی تحت تأثیر اهداف پیش‌رفت قرار دارد. به‌طوری‌که هوش از طریق اهداف عملکرد گرایشی و اهداف اجتناب عملکرد به‌طور غیرمستقیم و منفی در پیش‌رفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد، اما هوش از طریق اهداف تسلط به‌طور غیرمستقیم و مثبت در پیش‌رفت تحصیلی تأثیر دارد. نتیجه پژوهش تولن‌تینو و همکاران (Tolentino et al., 2014) حاکی از آن است که جهت‌گیری هدف با خوش‌بینی، هوش، و سازگاری شغلی رابطه معنی‌دار دارد. جهت‌گیری تسلط‌گرایی با خوش‌بینی و هوش و سازگاری شغلی رابطه مستقیم نشان داد، اما جهت‌گیری عملکرد اجتنابی با خوش‌بینی و هوش رابطه معکوس نشان داد. دیگر مؤلفه‌های جهت‌گیری رابطه معنی‌داری نشان ندادند. همچنین نتیجه پژوهش لی و همکاران (Lee et al., 2014) 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 اهداف تسلط (گرایشی و اجتنابی) با هوش رابطه مثبت و مستقیم نشان داد. همچنین در این پژوهش اهداف تسلط (گرایشی و اجتنابی) با عملکرد تحصیلی رابطه مستقیم و مثبت

داشت. پژوهش چاندررا و همکاران (Chantara et al., 2014) به این نتیجه دست یافت که بین جهت‌گیری هدف و مسئولیت‌پذیری رابطه معنی‌دار وجود دارد. جهت‌گیری‌های تسلط‌گرایشی و عملکرد گرایشی رابطه مستقیم و مثبت با مسئولیت‌پذیری نشان دادند، اما جهت‌گیری‌های عملکرد اجتنابی و تسلط اجتنابی رابطه منفی با مسئولیت‌پذیری داشتند. نتیجه پژوهش چن و وانگ (Chen and Wong, 2013) 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 تسلط‌گرایشی، تسلط‌عملکردی، و تسلط اجتنابی رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. نتیجه پژوهش وود و همکاران (Wood et al., 2013) نشان داد که هوش و عواطف مثبت و منفی با جهت‌گیری هدف رابطه معنی‌دار دارند. هوش با اهداف تسلط‌گرایشی و اهداف عملکرد گرایشی رابطه مثبت نشان داد، اما اهداف عملکرد اجتنابی و تسلط اجتنابی با هوش رابطه منفی نشان دادند. نتیجه پژوهش هالان و همکاران (Halan et al., 2010) نشان داد که بین جهت‌گیری‌های هدف تسلط‌گرایشی و عملکرد گرایشی با مسئولیت‌پذیری رابطه معنی‌دار وجود دارد، اما بین دیگر جهت‌گیری‌های هدف رابطه معنی‌داری یافت نشد (cited Chantara et al., 2014).

با توجه به اهمیت هر یک از متغیرهای جهت‌گیری هدف، هوش معنوی، و مسئولیت‌پذیری در پیش‌رفت و موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان، سؤالی که ذهن پژوهش‌گر را به خود مشغول کرده این است که آیا رابطه معنی‌داری بین جهت‌گیری هدف با هوش معنوی و مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان وجود دارد؟ آیا افراد با جهت‌گیری‌های هدف تسلطی و عملکردی از نظر مسئولیت‌پذیری و هوش معنوی با هم متفاوت‌اند؟ یا افراد با جهت‌گیری‌های گرایشی هوش معنوی بالاتری دارند یا مسئولیت‌پذیرترند؟ پژوهش‌گران در این پژوهش به دنبال یافتن جواب این سؤالات‌اند.

۴. روش‌شناسی پژوهش

۱.۴ طرح پژوهش

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

۷۴ بررسی رابطه جهت‌گیری‌های هدفی با هوش معنوی و ...

۲.۴ جامعه آماری، نمونه، و روش نمونه‌گیری

۱.۲.۴ جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش همه دانش‌آموزان دختر شهر تهران است که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ در سال اول دوره دوم متوسطه مشغول به تحصیل بودند.

۲.۲.۴ 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 نخست از بین مناطق نوزده‌گانه آموزش و پرورش شهر تهران یک منطقه به صورت تصادفی انتخاب شد و از بین دبیرستان‌های دخترانه آن منطقه، سه دبیرستان دولتی و از هر مدرسه دو کلاس اول برگزیده شد.

۳.۲.۴ شیوه اجرا

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

۵. ابزارهای پژوهش

ابزارهای به‌کاررفته در این پژوهش سه پرسش‌نامه هوش معنوی (ناصری، ۱۳۸۷)، جهت‌گیری هدف (McGregor and Elliot, 2002)، و مسئولیت‌پذیری در خانه و مدرسه (کردلو، ۱۳۸۹) بودند که در ذیل هر یک را توصیف می‌کنیم.

۱.۵ پرسش‌نامه هوش معنوی ناصری (۱۳۸۷)

این پرسش‌نامه را اسماعیل ناصری (۱۳۸۷) برای پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود ساخت که در بین دانشجویان دانشکده‌های گوناگون دانشگاه علامه طباطبایی هنجاریابی شد. وی با در نظر گرفتن این موضوع که باورها و رفتارهای معنوی و مذهبی، و به‌طور کلی فرهنگ غالب افراد ما، بسیار تحت تأثیر دین اسلام و کتاب مقدس قرآن است اقدام به ساخت پرسش‌نامه کرد. در تعریف و تعیین مؤلفه‌های پرسش‌نامه از دو منبع دین اسلام و کتاب قرآن و دیگر پرسش‌نامه‌های هوش معنوی صاحب‌نظران خارجی نیز استفاده شده است.

پرسش‌نامه هوش معنوی حاوی ۹۷ سؤال است که چهار مؤلفه خودآگاهی متعالی، تجارب معنوی، شکیبایی، و بخشش را می‌سنجد. اعتبار و روایی این پرسش‌نامه با ضریب آلفای کرونباخ سنجیده شده است که ضریب پایایی آن برابر با ۹۵٪ است (ناصری، ۱۳۸۷). تعداد سؤالات هر مؤلفه به این ترتیب است: مؤلفه خودآگاهی متعالی ۵۵ سؤال، مؤلفه تجارب معنوی ۱۹ سؤال، مؤلفه شکیبایی ۱۶ سؤال، و مؤلفه بخشش ۷ سؤال. هم‌سانی درونی این چهار عامل با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ عبارت‌اند از:

جدول ۱. هم‌سانی درونی چهار عامل با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ

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

مؤلفه‌های چهارگانه‌ای که این پرسش‌نامه را می‌سنجد عبارت‌اند از:

۱. خودآگاهی متعالی: به معنای آگاهی از لایه‌ها و ابعاد گوناگون وجود خود است که مجموعاً ۵۵ سؤال شامل سؤالات 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 این ویژگی را می‌سنجد؛

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

۳. شکیبایی: این مفهوم به معنای استقامت و صبر در مقابل مشکلات و مسائل است. افرادی که از این صفت بی‌بهره‌اند در گرفتاری‌ها بسیار زود از پا درمی‌آیند. افرادی که در این عامل نمره بالایی کسب می‌کنند در مواجهه با استرس‌های 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 در انجام‌دادن کارها در درازمدت تا رسیدن به اهداف مشخص شده پشتکار دارند. هم‌چنین توانایی ویژه‌ای برای به‌تأخیرانداختن ارضای نیازهای فوری به نفع اهداف درازمدت دارند، که مجموعاً ۱۶ سؤال شامل سؤالات ۷، ۱۰، ۲۵، ۲۹، ۳۱، ۳۴، ۴۴، ۴۶، ۴۷، ۵۱، ۵۴، ۶۰، ۶۸، ۷۱، ۸۳، و ۹۲ حاکی از سنجش مؤلفه شکیبایی است؛

۴. بخشش: بخشیدن در مواقعی روی می‌دهد که به فرد ظلمی وارد شده است و یا با وی بدرفتاری غیرمنصفانه داشته‌اند؛ نمره سؤالات ۴۵، ۶۷، ۷۳، ۷۶، ۸۲، ۸۶ و ۹۱ مجموعاً ۷ سؤال به‌نحو مثبت و سؤالات 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 می‌سنجند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای عامل‌های خودآگاهی متعالی، تجربیات معنوی، شکیبایی، و بخشش به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۹، ۰/۸۰، ۰/۶۸ و برای نمره کلی مقیاس ۰/۷۸ به‌دست آمد.

۲.۵ پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف مک‌گریگور و الیوت (McGregor and Elliot, 2002)

این پرسش‌نامه برای سنجش جهت‌گیری هدف افراد برطبق الگوی چهاروجهی پیش‌نهادی مک‌گریگور و الیوت (McGregor and Elliot, 2002) تهیه شده و مشتمل بر دوازده گویه است. سؤال‌های ۱، ۷، و ۹ جهت‌گیری هدف عملکردگرایشی، سؤال‌های ۲، ۸، و ۱۲ تسلط‌گرایشی، سؤال‌های ۳، ۵، و ۱۰ تسلط اجتنابی، و سؤال‌های ۴، ۶، و ۱۱ عملکرد اجتنابی را می‌سنجند. در مقابل، هر گویه در طیف لیکرت پنج‌رتبه‌ای از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) قرار دارد. مک‌گریگور و الیوت (McGregor and Elliot, 2002) با استفاده از روش تحلیل عامل چهار عامل ذکرشده را از این مقیاس استخراج کردند که مجموعاً ۸۱/۵ درصد کل واریانس را تبیین می‌کرد. خرمایی و خیر (۱۳۸۶) و جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) نیز برای تعیین پایایی و روایی این مقیاس از روش آلفای کرونباخ و روش تحلیل عامل استفاده کردند. طبق گزارش این محققان ضرایب گزارش‌شده حاکی از مطلوبیت پایایی و روایی آزمون مذکور است.

۳.۵ پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری در خانه و مدرسه کردلو (۱۳۸۹)

این پرسش‌نامه دارای پنج مقیاس است که به‌ترتیب در مقیاس اول درباره فعالیت‌های دانش‌آموز در داخل و خارج از مدرسه پرسش می‌شود. در این مقیاس به هر گویه یک نمره اختصاص یافته است و جمع عبارات میزان فعالیت‌های دانش‌آموز را نشان می‌دهد. مقیاس دوم مسئولیت‌های دانش‌آموزان را در منزل بررسی می‌کند. به هر عبارت یک نمره اختصاص یافته است و جمع عبارات میزان مسئولیت‌پذیری آزمودنی در منزل را نشان می‌دهد. هدف از مقیاس دوم مقایسه مسئولیت‌پذیری آزمودنی در محیط آموزشی و منزل است. مقیاس سوم

هوش معنوی ۳۰۷/۳۲ ۲۷/۵ ۳۲۷/۹۲ ۱۸/۳ ۲۸۷/۵۷ ۳۶/۲ ۲۸۱/۶۴ ۲۴

چنان‌که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، میانگین «هوش معنوی» در دانش‌آموزانی که جهت‌گیری تسلط اجتنابی دارند بالاتر از دیگر گروه‌هاست. در حالی که پایین‌ترین میانگین هوش معنوی متعلق به دانش‌آموزانی است که جهت‌گیری غالب آن‌ها عملکرد اجتنابی است.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار مسئولیت‌پذیری (به تفکیک مؤلفه‌های آن) براساس جهت‌گیری‌های هدفی (n=۹۶)

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

براساس اطلاعات جدول ۴، میانگین «مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری» در آزمودنی‌هایی که جهت‌گیری تسلط گرایشی و تسلط اجتنابی دارند بالاتر از آزمودنی‌هایی است که جهت‌گیری هدف آن‌ها عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی است. مقایسه میانگین کل هریک از گروه‌ها نیز این نتایج را تأیید می‌کند.

۲.۶ 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 با تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) آزمون می‌شود.

فرضیه اول: بین جهت‌گیری‌های هدف با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد. قبل از آزمون فرضیه، مفروضه‌های استفاده از MANOVA بررسی می‌شود:

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

۲. همگنی واریانس‌های خطا: به‌منظور بررسی همگنی واریانس‌های خطا از آزمون لوین استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵. خلاصه آزمون لوین به‌منظور بررسی همگنی واریانس‌های خطا به‌تفکیک مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری

| مقیاس | F | درجه آزادی ۱ | درجه آزادی ۲ | سطح معنی‌داری |
|-------------|------|--------------|--------------|---------------|
| امنیت | ۰/۴۷ | ۳ | ۹۲ | ۰/۷ |
| عزت‌نفس | 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 Fها حاکی از آن است که تساوی واریانس خطای متغیر وابسته در همه مقیاس‌ها برقرار است.

جدول ۶. خلاصه آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره به‌منظور بررسی رابطه مسئولیت‌پذیری با جهت‌گیری‌های هدف دانش‌آموزان

| تأثیرات | 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 ۶ نشان می‌دهد، شاخص لانداى ويلكز در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است ($Wilks\ Lambda=0/67$, $F=2/5$, $P=0/01$, $\eta^2=0/124$). به‌عبارت دیگر می‌توان ادعا کرد که دست‌کم در ترکیب یکی از میانگین‌ها تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود دارد؛ بنابراین به‌منظور اطلاع از این‌که پراش در کدام‌یک از متغیرهای وابسته به معنی‌داری لانداى ويلكز انجامیده است، از تحلیل تک‌متغیری با تصحیح خطای نوع اول به

۸۰ بررسی رابطه جهت‌گیری‌های هدفی با هوش معنوی و ...

شیوه بونفرونی استفاده شد، 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 ۷. تحلیل واریانس یک‌راهه بین آزمودنی‌ها به منظور 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 | | | | |
| | عزت نفس | ۱۲۷۹۵۰ | ۹۶ | | | | |
| | احساس تعلق | ۷۶۷۶۸۸ | ۹۶ | | | | |
| | تعهد بیرونی | ۱۲۲۵۲۹ | ۹۶ | | | | |
| | تعهد درونی | ۹۷۷۱۵ | ۹۶ | | | | |

چنان‌که نتایج تحلیل‌ها نشان می‌دهد، با احتساب آلفای میزان‌شده بونفرونی (۰/۰۱) در دو مؤلفه احساس تعلق ($F=۴/۹$ و $\alpha=۰/۰۰۳$) و تعهد درونی ($F=۹/۶$ و $\alpha=۰/۰۰۱$)، تفاوت معنی‌داری بین میانگین گروه‌ها به لحاظ چهار سطح جهت‌گیری هدف وجود دارد. این در حالی است که بنا به مؤلفه‌های احساس تعلق، عزت نفس، و تعهد بیرونی از آن‌جا که F‌های به‌دست‌آمده برای هر یک از سه مؤلفه مزبور مسئولیت‌پذیری در سطح اطمینان ۹۵٪ معنی‌دار نیست، تفاوت بین چهار سطح جهت‌گیری هدف مشاهده نمی‌شود.

حجم اثر نیز حاکی از آن است که تقریباً ۲۳/۸ درصد از واریانس «تعهد درونی» و ۱۳/۷ درصد از واریانس «احساس تعلق» از طریق انتساب به گروه‌ها تبیین پذیر است. به این ترتیب می‌توان گفت فرضیه‌های ۱، ۲، و ۴ پژوهش تأیید نمی‌شوند و این در حالی است که فرضیه ۳، یعنی بین جهت‌گیری هدف با مؤلفه احساس تعلق مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دبیرستان تفاوت معنادار وجود دارد، و فرضیه ۵، یعنی بین جهت‌گیری هدف با مؤلفه تعهد درونی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان سال اول دبیرستان تفاوت معنادار وجود دارد، با اطمینان ۹۵٪ تأیید می‌شوند. با توجه به این که مطالعه حاضر شامل چهار گروه از آزمودنی‌ها به تفکیک جهت‌گیری‌های هدف است، بنابراین به منظور مشخص شدن این مطلب که تفاوت مشاهده شده 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 ۸. نتایج آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه مسئولیت‌پذیری گروه‌ها

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

نتایج درباره مؤلفه‌های تعهد درونی مسئولیت‌پذیری در آزمون تعقیبی شفه نشان می‌دهد که آزمودنی‌های با جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی و تسلط اجتنابی در مقایسه با دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی نمره بالاتری به دست آورده‌اند، زیرا تفاوت این جهت‌گیری‌ها با یکدیگر در سطح اطمینان ۹۵٪ معنادار است. به بیان دیگر، با جزئیات بیش‌تر می‌توان گفت که آزمودنی‌های با

جهت‌گیری تسلط‌گرایشی در مقایسه با عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی از تعهد درونی بیش‌تری برخوردار بودند. دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف آنان تسلط‌اجتنابی بود در مقایسه با افراد دارای جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی به‌نحو معناداری از تعهد درونی بیش‌تری در مسئولیت‌پذیری برخوردار بودند. دیگر تفاوت زوج‌میانگین‌های جهت‌گیری هدف بنابر مؤلفه مسئولیت‌پذیری از نظر آماری معنادار نبود.

در باره مؤلفه احساس‌تعلق مسئولیت‌پذیری نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات احساس‌تعلق دو جهت‌گیری تسلط‌گرایشی و عملکرد اجتنابی تفاوت معنادار در سطح اطمینان ۹۵٪ وجود دارد. به‌نحوی که کسانی که جهت‌گیری تسلط‌گرایشی داشتند از احساس‌تعلق بیش‌تری از نظر مسئولیت‌پذیری در مقایسه با افراد عملکرد اجتنابی برخوردار بودند. هم‌چنین دیده شد دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تسلط‌اجتنابی در مقایسه با دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی از احساس‌تعلق درونی بیش‌تری در مسئولیت‌پذیری برخوردار بودند. دیگر تفاوت در زوج‌میانگین‌های جهت‌گیری هدف به‌لحاظ نمرات احساس‌تعلق در مسئولیت‌پذیری از نظر آماری معنی‌دار نبود.

بین جهت‌گیری‌های هدف به‌لحاظ هوش معنوی دانش‌آموزان تفاوت معنادار وجود دارد. این فرضیه با استفاده از تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) آزمون شد. قبل از اجرای مدل آزمون همگنی واریانس گروه‌ها بررسی و تأیید شد.

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

جدول ۹. خلاصه آزمون ANOVA به‌منظور مقایسه هوش معنوی دانش‌آموزان

| متغیر | منبع تغییرات | مجموع مجذورات | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F | سطح معناداری |
|-----------|--------------|---------------|------------|-----------------|------|--------------|
| هوش معنوی | بین‌گروهی | ۲۰۷۵۷/۹ | ۳ | ۶۹۱۹/۳ | ۱۰/۷ | ۰/۰۱ |
| | درون‌گروهی | ۵۹۵۰۴/۸ | ۹۲ | ۶۴۶/۸ | | |
| | کل | ۸۰۲۶۲/۷ | ۹۵ | | | |

چنان‌که جدول ۹ نشان می‌دهد، $F=10/7$ به‌دست‌آمده در سطح اطمینان ۹۹٪ معنی‌دار است. به این ترتیب می‌توان گفت بین جهت‌گیری هدف به‌لحاظ هوش معنوی دانش‌آموزان با ۹۹٪ اطمینان تفاوت معنی‌دار وجود دارد. برای دریافت این‌که معنادار بودن F ناشی از

تفاوت بین کدام‌یک 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 ۱۰. نتایج آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه هوش معنوی گروه‌ها

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

براساس اطلاعات جدول ۱۰، بین میانگین‌های هوش معنوی دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف غالب آن‌ها «تسلط گرایشی» است با دانش‌آموزانی که جهت‌گیری «عملکرد گرایشی» دارند تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ به‌طوری که میانگین نمرات هوش معنوی آزمودنی‌های «تسلط گرایشی» بالاتر از دانش‌آموزان «عملکرد گرایشی» است. هم‌چنین دانش‌آموزان تسلط اجتنابی در مقایسه با دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی از میانگین هوش معنوی بالاتری برخوردارند. تفاوت بین بقیه گروه‌ها معنی‌دار نبود.

۷. بحث

یافته‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی پژوهش حول موضوع پژوهش یعنی بررسی رابطه جهت‌گیری‌های هدف با هوش معنوی و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران در مجموع نشان داد اگرچه اکثر دانش‌آموزان به‌ترتیب دارای جهت‌گیری هدف عملکرد گرایشی (۵۶/۳٪) و سپس تسلط گرایشی (۱۹/۸٪) بوده‌اند، اما از نظر میزان رابطه آن با متغیر وابسته مسئولیت‌پذیری، به‌لحاظ مؤلفه احساس امنیت، میانگین نمرات جهت‌گیری تسلط اجتنابی سپس میانگین تسلط گرایشی به‌ترتیب بیش‌ترین مقدار به‌دست آمد. هم‌چنین میزان رابطه جهت‌گیری هدف با مؤلفه عزت‌نفس از متغیر مسئولیت‌پذیری بیش‌ترین میزان میانگین مربوط به دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی و پس از

آن تسلط گرایشی بود؛ درباره مؤلفه احساس تعلق بیش‌ترین میانگین نمره‌ها متعلق به دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی و سپس تسلط اجتنابی بود و درباره مؤلفه تعهد بیرونی نیز بیش‌ترین میانگین نمرات مربوط به دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی و سپس تسلط گرایشی بود که این اوضاع درباره مؤلفه تعهد درونی متغیر مسئولیت‌پذیری نیز دیده می‌شد. براساس همین یافته‌های آمار توصیفی می‌توان دید دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی دارند کم‌ترین نمره میانگین را بنابر پنج مؤلفه مسئولیت‌پذیری به تفکیک به خود اختصاص داده‌اند. بر این مبنا در مروری توصیفی می‌توان دید که جهت‌گیری هدف تسلط بیش‌ترین میزان میانگین را بنابر هریک از مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری، به‌منزله متغیر وابسته، به خود اختصاص داده است.

درباره متغیر وابسته هوش معنوی نیز دیده شد که بیش‌ترین میزان میانگین نمرات این متغیر متعلق به دانش‌آموزانی بود که جهت‌گیری هدف آنان عملکرد اجتنابی است. از آنجا که به‌منظور آزمون فرضیه‌های پژوهش و تعیین سطح معناداری و تأیید نتایج باید از مدل آمار استنباطی بهره گرفت، براساس نتایج تحلیل واریانس چندمتغیره (MANCOVA)، که به‌منظور آزمون فرضیه‌های ۱-۵ پژوهش و بررسی معناداری تفاوت رابطه بین جهت‌گیری هدف با مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری انجام شد، بین جهت‌گیری هدف فقط بنابر دو مؤلفه احساس تعلق و تعهد درونی مسئولیت‌پذیری در میانگین‌ها تفاوت معنی‌داری در سطح اطمینان ۹۵٪ وجود دارد؛ یعنی فرضیه‌های ۳ و ۵ تأیید شدند و فرضیه‌های ۱، ۲، و ۴ تأیید نشدند، اما برای دریافت این‌که معنی‌داری F ها مربوط به تفاوت کدام زوج میانگین‌های جهت‌گیری هدف درباره هریک از دو مؤلفه فوق است، از آزمون تعقیبی شفه به‌علت نامساوی بودن N های گروه‌ها استفاده شد و نتایج زیر به‌دست آمد.

دانش‌آموزانی با جهت‌گیری تسلط گرایشی در مقایسه با دانش‌آموزانی با جهت‌گیری عملکرد اجتنابی 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، به‌منزله 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. درباره مؤلفه تعهد درونی مسئولیت‌پذیری نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان داد که میانگین نمرات تعهد درونی افراد با جهت‌گیری هدف

تسلط گرایشی در سطح اطمینان ۹۵٪ از میانگین نمرات افراد با جهت‌گیری عملکرد گرایشی و هم از افراد با جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی بالاتر بود. هم‌چنین با ۹۵٪ اطمینان می‌توان گفت میانگین نمرات مؤلفه تعهد درونی مسئولیت‌پذیری در افراد با جهت‌گیری هدف تسلط اجتنابی هم از افراد با جهت‌گیری‌های عملکرد گرایشی و هم از افراد با جهت‌گیری هدف عملکرد اجتنابی بالاتر بود. در این جا هم می‌توان دید جهت‌گیری هدف تسلط (گرایشی یا اجتنابی) ارتباط قوی‌تری با مؤلفه تعهد درونی مسئولیت‌پذیری در میان دانش‌آموزان گروه نمونه دارد. این نتایج هم‌سو با یافته‌های چاندر و همکاران (Chantara et al., 2014)، لی و همکاران (Lee et al., 2014)، مک‌گریگور و الیوت (McGregor and Elliot, 2002)، قیداری (۱۳۹۲)، و محمدی (۱۳۸۹) است. هم‌چنین یافته‌های این پژوهش درباره متغیر هوش معنوی نشان داد که بین میانگین‌های هوش معنوی دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف غالب آنان «تسلط گرایشی» است با دانش‌آموزانی که جهت‌گیری «عملکرد گرایشی» دارند تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ به‌طوری که میانگین نمرات هوش معنوی آزمودنی‌های «تسلط گرایشی» بالاتر از دانش‌آموزان «عملکرد گرایشی» است. هم‌چنین دانش‌آموزان تسلط اجتنابی در مقایسه با دانش‌آموزان عملکرد گرایشی 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 (Wood et al., 2013)، لی و همکاران (Lee et al., 2014)، و چن و وانگ (Chen and Wong, 2013) هم‌سو است.

۸. نتیجه‌گیری

دانش‌پیش‌شرط همه موفقیت‌ها در حیطه‌های گوناگون زندگی است. بدین لحاظ انگیزش پیش‌رفت را مبتنی بر رسیدن به موفقیت و تحقق همه آرزوهای فرد در زندگی می‌توان تبیین کرد. اهداف پیش‌رفت می‌توانند روشی را که فرد بر یک تکلیف عمل می‌کند تحت تأثیر قرار دهند و میل به نمایش کفایت را در کنار مسئولیت‌پذیری آنان نشان دهند (Siddiqui, 2013).

پژوهش‌گران در حیطه روان‌شناسی تربیتی در مطالعات خود جهت‌گیری‌های هدف را (اهداف عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی)، به‌مثابه پیش‌گویی‌کننده فرایندهای مربوط به پیش‌رفت تحصیلی که پیش‌شرط تجربه موفقیت در آزمون‌های فارغ‌التحصیلی در هریک از

مقاطع تحصیلی افراد از دبستان تا دانشگاه است، بررسی کرده‌اند. اهداف عملکرد گرایشی متمرکز بر دستیابی به کفایت نسبی در مقایسه با دیگران و اهداف عملکرد اجتنابی متمرکز بر اجتناب از احساس بی‌کفایتی در مقایسه با دیگران است که این خود به عکس جهت‌گیری‌های هدف تسلط که متمرکز بر رشد کفایت از طریق تسلط بر تکلیف است منجر می‌شود. اهداف تسلط در روابط مثبت متعددی با ارزیابی‌های مربوط به چالش‌ها، جذب مطالب یادگیری، فقدان کنترل ادراک‌شده، آرامش به هنگام امتحان، و آمادگی و صرف زمان در آماده‌شدن برای پیش‌رفت در آزمون نمود می‌یابد. این اهداف به‌نحو منفی با میل به فرار از امتحان یعنی احساس مسئولیت‌ناپذیری مرتبط است و این در اوضاعی است که اهداف عملکرد گرایشی با مجموعه معدودی از متغیرهای پیش‌رفت نظیر ارزیابی‌های چالش‌برانگیز، آرزوی دستیابی به نمره بالا، و احساس آرامش به‌علت آمادگی و صرف زمان برای آماده‌شدن در امتحان مربوط است. این رویکرد به فرایندهای منفی متعددی منجر می‌شود، نظیر ارزیابی‌های تهدیدآمیز (اضطراب آزمون و کاهش عزت‌نفس)، که حاکی از توانایی کم و فقدان آمادگی برای موفقیت است (McGregor and Elliot, 2002).

بنابراین دانش‌آموزان با جهت‌گیری تسلط بالا چالش‌ها و فعالیت‌هایی را برای پیش‌رفت تحصیلی پی‌گیری می‌کنند و در جست‌وجوی مهارت‌های اطلاعاتی جدید برمی‌آیند و اگر شکست را نیز تجربه کنند، آن را حاصل فقدان کوشش در مقایسه با فقدان توانایی می‌دانند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف تسلط در مقایسه با دانش‌آموزان با جهت‌گیری عملکرد در آزمون‌های پیش‌رفت تحصیلی بهتر عمل می‌کنند، از محتوای تدریس‌شده بیش‌تر بهره می‌گیرند، و احساس مسئولیت بیش‌تری دارند (ماترن، ۲۰۰۵).

سی‌دی‌کیو (Siddiqui, 2013) معتقد است اگر انگیزش پیش‌رفت را با عنوان نیاز به موفقیت یا دسترسی به تعالی تعریف کنیم، می‌توان دید افراد با ابزارهای متفاوتی به ارضای نیازهای خود می‌پردازند و برای موفق‌شدن با دلایل متفاوتی هم درونی و بیرونی هدایت می‌شوند. انگیزش پیش‌رفت مبتنی بر رسیدن به موفقیت و تحقق همه آرزوهای فرد در زندگی تبیین می‌شود که خود بازتاب جهت‌گیری‌های هدف افراد و رویارویی با چالش‌های تکلیف و حل مسئله در زندگی است و می‌تواند در کنار احساس مسئولیت آنان در پی‌گیری تلاش‌های خود در بحث هوش معنوی نیز مطرح شود، زیرا وگان (۲۰۰۲) هوش معنوی را سازه‌ای مربوط به زندگی درونی یعنی ذهن و روح فرد تبیین می‌کند که بر آگاهی‌ای روحی و درکی عمیق از سؤالات وجودی و بینش درباره حالات متفاوت

هوشیاری دلالت دارد. نتایج پژوهش سی دی کیو نشان داد که انگیزش پیش‌رفت، یعنی بازتاب جهت‌گیری‌های هدف، تأثیر معنی‌داری در هوش معنوی افراد دارد (Siddiqui, 2013). پس در بیانی کلی می‌توان گفت از نظر اجتماعی کودک محصول محیط اطراف خویش (خانواده، آموزشگاه، و اجتماع) است. اگر محیط‌هایی که کودکان در آن‌ها رشد می‌یابند بتوانند فضای یادگیری دل‌پذیر و مطلوب را برای آنان فراهم کنند، به‌نحوی که در آن‌جا تأکید والدین و مربیان بر احراز جهت‌گیری انگیزش پیش‌رفت تسلط باشد، یعنی کودکان و نوجوانان به تعهدات و وظایف تحصیلی خود و چالش‌های پیش‌رو در زندگی بدون در نظر گرفتن پاداش‌های بیرونی و درگیر شدن در جو رقابت‌جویانه مزمن برای دریافت تأیید مطلق از دیگران پردازند، در این اوضاع رشد هیجانی اجتماعی و به‌تبع آن سازگاری آنان با موقعیت به گونه‌ای تحقق خواهد یافت که بتوانند از بهداشت روانی مطلوب و هوش معنوی کافی برخوردار شوند که آنان را یاری دهد با آرامش بیشتر به امورات خود پردازند. در این اوضاع بر عهده والدین، مربیان، برنامه‌ریزان، و ارزیابان آموزشی کشور است تا شالوده برنامه درسی و تعیین اهداف آموزشی در هر مقطع تحصیلی را، و به‌ویژه در پایه‌های دوم دوره متوسطه که مصادف با دوره هویت‌یابی نوجوان در چرخه عمر است، به گونه‌ای برنامه‌ریزی کنند تا دانش‌آموزان با احتراز از رویارویی با مشکلات روان‌شناختی و تحصیلی و افزایش حس مسئولیت‌پذیری و حمایت‌های معنوی در جایگاه شهروندی مسئول و مفید در اجتماع گام بردارند.

پس به‌نظر می‌رسد در محتوای برنامه کارخانه و مدرسه به اهداف تسلط باید توجه شود تا دانش‌آموزانی که بر این اهداف برای یادگیری تأکید می‌کنند یادگیری مطالب درسی و تسلط بر تکلیف را راه‌کار خویش قرار دهند، زیرا انتخاب جهت‌گیری هدفی تسلط یادگیری دانش‌آموزان را در هر پایه تحصیلی به‌نحو مطلوب ارتقا می‌بخشد و استفاده هر چه مؤثرتر از راه‌بردهای شناختی و فراشناختی را تشویق می‌کند؛ در این زمینه دانش‌آموزان در قبال نتایج یادگیری‌شان احساس مسئولیت می‌کنند و در مواجهه با شکست مسئولانه به تلاش مجدد برانگیخته می‌شوند؛ هم‌چنین، تسلط عامل پیش‌بینی‌کننده بالقوه تفکر وجودگرای انتقادی (critical existential thinking) و از جمله مؤلفه‌های هوش معنوی است (قازالا، ۲۰۱۴). اسکویس (۲۰۰۳) نیز معتقد است که پیش‌رفت تحصیلی در پیوند با تفکر مهارت‌های انتقادی است و چنان‌که گفتیم خرده‌مؤلفه هوش معنوی است. بدین لحاظ نظام برنامه‌ریزی آموزشی برای آن‌که دانش‌آموزان را به سوی احراز جهت‌گیری‌های هدف تسلط سوق دهد باید آنان را آماده کند تا مسائل وجودی (existential issue) را در قالب آموزش و پرورش

ارزش‌محور (value oriented education) درک کنند، آموزش و پرورشی که ماحصل چالش‌های آموزش اخلاقی و اجتماعی زندگی بشر در عصر حاضر است. بدین لحاظ دانش‌آموزان در غالب این برنامه‌ریزی آموزشی باید برای تسلط به تفکر وجودگرای انتقادی تشویق شوند تا بتوانند به افرادی خلاق و مسئول تبدیل شوند. به بیان دیگر، دانش‌آموزانی که بخواهند به سطح بالاتری از هوش معنوی و مسئولیت‌پذیری در قبال مسائل تحصیلی و اجتماعی خود دست یابند باید تسلط‌محور باشند. بدین لحاظ شیوه‌های آموزشی باید به گونه‌ای سامان یابند که دانش‌آموزان را بتوان بنابر علائق خویش گروه‌بندی کرد، زیرا در این اوضاع بیش‌تر احتمال دارد آنان اهداف تسلط را برگزینند (قازالا، ۲۰۱۴).

کتاب‌نامه

- باقری، خسرو (۱۳۸۸). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، تهران: مدرسه.
- رجایی، علیرضا، م. بیاضی، و ک. موسوی (۱۳۹۰). «رابطه هوش معنوی و پنج عامل شخصیتی»، *کنگره بین‌المللی روان‌شناسی دین و فرهنگ*.
- رستگار، احمد و همکاران (۱۳۸۸). «باورهای هوشی و پیش‌رفت تحصیلی: نقش اهداف پیش‌رفت و درگیری تحصیلی»، *پژوهش‌های روان‌شناختی*، دوره دوازدهم، ش ۱-۲.
- سهیلی، هرمز (۱۳۸۷). «بررسی رابطه خودشکوفایی با مسئولیت‌پذیری، جایگاه مهار و خلاقیت در بین دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی شهرستان اهواز»، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه آزاد اسلامی اهواز.
- قیداری، کبری (۱۳۹۲). «رابطه بین مسئولیت‌پذیری با هدف‌گرایی و شناخت محیطی در دانش‌آموزان دختر و پسر راه‌نمایی شهرکرد»، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی*، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.
- کردلو، منیژه (۱۳۸۹). «بررسی عوامل مؤثر بر مسئولیت‌پذیری نوجوانان دبیرستانی در خانه و مدرسه»، *مجله رشد مدرسه*، ش ۱۳.
- محمدی، فرامرز (۱۳۸۹). «بررسی و مقایسه رابطه جهت‌گیری هدف با هوش معنوی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان ورزش کار و غیرورزش کار»، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی*، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.
- محمدی، مهدی و فهیمه کشاورزی (۱۳۹۱). «ارائه مدل توضیحی ادراک دانشجویان از اثربخشی مرکز مشاوره، میزان تلاش و جهت‌گیری عملکردی آن‌ها به هدف موفقیت در دانشگاه چمران اهواز»، *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، س ۲، ش ۷.

- Chantara, Soontornpathai, Ravinder Koul, and Sittichai Kaewkuekool (2014). 'Relationship between Responsibility and Achievement Goal Orientation among Vocational Students in Thailand', *Journal of Beliefs & Values*, Vol. 33, Issue 2.
- Chen, Wei-Wen and Yi-Lee Wong (2013). 'Chinese Mindset: Theories of Intelligence, Goal Orientation and Academic Achievement in Hong Kong Students', *Educational Psychology*, <<http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2014.893559>>.
- Dweck, C.S. (1986). 'Motivational Processes Affecting Learning', *American Psychologist*, 41(10).
- Hansberger, B., M. Pratt, and S.M. Pincer (2001). 'Adolescent Identity Formation: Religious Exploration and Commitment', *Identity: An International Journal of Theory and Research*, Vol. 1.
- Horst, S.J., S.J. Finney, and K.E. Barron (2007). 'Moving Beyond Academic Achievement Goal Measures: A Study of Social Achievement Goals', *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 32.
- King, D.B. and T.L. DeCicco (2009). 'A Viable Model and Self-report Measure of Spiritual Intelligence', *The International Journal of Transpersonal Studies*, Vol. 28.
- Lee, Kerry, Flora Ning, and Hui Chin Goh (2014). 'Interaction between Cognitive and Non-cognitive Factors: The Influences of Academic Goal Orientation and Working Memory on Mathematical Performance', *Educational Psychology*, Vol. 30, Issue 3.
- McGregor, H.A. and A.J. Elliot (2002). 'Achievement Goal as Predictors of Achievement-relevant Processes Predictor Engagement', *Journal of Educational Psychologist*, 94(2).
- Pintrich, P.R. and D.H. Schunk (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*, 2 (6).
- Sins, P.H.M. et al. (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*, Vol. 33.
- Tolentino, Laramie R. et al. (2014). 'The Relation of Adaptability to Goal Orientation, Proactive Personality', *Intelligence and Optimism Behavior*, Vol.84.
- Wood, Robert E. et al. (2013). 'Task Appraisals, Emotions, Intelligent and Performance Goal Orientation', *Journal of Applied Psychology*, 98(2).