

پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس متوسطه قم بر اساس باورهای هوشی و

تاب‌آوری

فاطمه بهجت فومنی^۱، سیف اله فضل الهی قمشی^۲

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، ایران.

۲. استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، ایران. (نویسنده مسئول).

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره چهارم، شماره شانزدهم، زمستان ۱۴۰۱، صفحات ۷۲-۸۲

چکیده

هدف پژوهش، تعیین رابطه باورهای هوشی و تاب‌آوری با مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانش‌آموزان مدارس دوره دوم متوسطه قم است. روش پژوهش از نظر اهداف کاربردی و به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه ناحیه یک استان قم در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ به تعداد ۷۰۲۳ نفر می‌باشد که بر اساس جدول مورگان، ۳۶۴ نفر به روش تصادفی - طبقه‌ای به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های استاندارد باورهای هوشی براون و رایان (۲۰۰۳)، تاب‌آوری کونور و دیویدسون (۲۰۰۳) و مسئولیت‌پذیری هاریسون گاف (۱۹۸۴) با پایایی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۸ و ۰/۸۰ مطابق آلفای کرونباخ استفاده شد. تجزیه و تحلیل توصیفی و استنباطی داده‌ها با بهره‌گیری از آزمون‌های کلموگروف-اسمیرنوف، همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون نشان داد: بین باورهای هوشی با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس متوسطه قم رابطه وجود دارد. بین تاب‌آوری با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس متوسطه قم رابطه مثبت وجود دارد. همچنین بین باورهای هوشی و تاب‌آوری دانش‌آموزان مدارس متوسطه قم رابطه مثبت وجود دارد. نتایج حاصله می‌تواند پرتوهای نوینی را در ارتباط باورهای هوشی و تاب‌آوری با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان نمایان سازد.

واژه‌های کلیدی: باورهای هوشی، تاب‌آوری، مسئولیت‌پذیری.

مقدمه

نظر به اهمیت مسئولیت‌پذیری از دیدگاه‌های مختلف آموزشی و پرورشی، آموزش مسئولیت‌پذیری به فرزندان باید در رأس فعالیت‌های کلیه احاد اجتماع اعم از والدین، مدرسه و ... قرار گیرد. چراکه اگر فرزندان و دانش‌آموزان یک کشور مسئولیت‌پذیر گردند و دید وسیع‌تری پیدا نمایند در آینده خواهند توانست بر بسیاری از مسائل و مشکلات زندگی فائق آیند و جامعه نیز از مزایای چنین انسان‌های مسئول بهره‌مند گردیده، به‌سوی پیشرفت و تعالی گام برخواهد داشت (دودمان، ۱۳۹۷).

متأسفانه باوجود تأکید دین مبین اسلام بر پرورش انسان‌های مسئول و آگاه و تأکید نظام‌های مختلف آموزشی و پرورشی دنیا بر پرورش افراد مسئولیت‌پذیر بازهم در خانواده و جامعه و در مدارس ما شاهد وجود افراد کم مسئولیت و یا بی‌مسئولیتی هستیم که نه‌تنها به خود، بلکه به جامعه پیرامون خود ضرر و آسیب‌های غیرقابل‌جبران می‌رسانند (باقری و رستمی، ۱۳۹۵). نظام آموزش و پرورش در سالیان گذشته در این‌باره عملکرد خوبی نداشته است و نتوانسته افراد مسئولیت‌پذیر را آن‌گونه که شایسته و درخور جامعه اسلامی است، پرورش دهد (خدیی، ۱۳۹۳).

مسئولیت‌پذیری یعنی پاسخ‌گو بودن در برابر نیازهای خود و دیگران و انجام وظایف فردی و اجتماعی به بهترین شکل (شیخ‌الاسلامی و برزو، ۱۳۹۴). مسئولیت‌پذیری ابعاد مختلفی دارد که شامل بعد فردی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی می‌باشد. فرد مسئولیت‌پذیر کسی است که در قبال رفتار خودش پاسخ‌گو باشد؛ یعنی مسئولیت تکلیفی را که برعهده گرفته است، بپذیرد (یوسفی و ثنایی، ۱۳۹۵). از طرفی باورهای افراد، دنیای آنان را سازمان می‌دهد و به تجربیاتشان معنا می‌بخشد. این‌که چگونه این باورها می‌توانند دنیای روان‌شناختی مختلفی را در افراد ایجاد کنند و آن‌ها را در موقعیت‌های مشابه به تفکر، احساس و عمل متفاوتی هدایت کنند، موضوع بسیار مهمی است. باورهای هوشی شامل باور هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی است (رحیمی، ۱۳۹۲). باور هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر، قابل‌افزایش و قابل‌کنترل است. فراگیرانی که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند عمدتاً بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌های گذشته تلاش می‌کنند. در مقابل باور ذاتی در مورد هوش به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی ثابت، انعطاف‌ناپذیر و غیر قابل‌افزایش است. فراگیران با باور ذاتی هوش، بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز کرده و برای رسیدن به اهدافشان و غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند و در مواجهه با مشکلات به راحتی تسلیم می‌شوند (حصاری و لواسانی، ۱۳۹۳).

تاب‌آوری توانایی افراد در سازگاری مؤثر با محیط است، علی‌رغم قرار داشتن در معرض عوامل خطرآفرین (بیگی، ۱۳۹۳). عوامل خطرآفرین، شرایط و موقعیت‌های منفی هستند که با مشکلات رفتاری مرتبط می‌شوند. گومز و مک‌لارن^۱، تاب‌آوری را سازگاری مثبت فرد در واکنش به شرایط ناگوار می‌دانند (روحانی و حبیبی، ۱۳۹۵).

هر چند این مفهوم ابتدا توسط ورنر^۲ در حوزه روانشناسی رشد مطرح شد، ولی به تدریج به حوزه‌های دیگر روانشناسی مانند روانشناسی اجتماعی و روانشناسی بالینی وارد شد. کانر و دیویدسون^۳ که تاب‌آوری را در حوزه‌های اجتماعی مورد مطالعه قرار

¹ Gomez & Maclaren

² Verner

³ Kaner & Deividson

داده‌اند، معتقدند تاب‌آوری، تنها پایداری در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده نیست، بلکه شرکت فعال و سازنده فرد در محیط است. آن‌ها تاب‌آوری را توانمندی فرد در برقراری تعادل زیستی-روانی در شرایط خطرناک می‌دانند. افزون بر این، پژوهشگران بر این باورند که تاب‌آوری نوعی ترمیم خود با پیامدهای مثبت هیجانی، عاطفی و شناختی است. درعین حال آن‌ها به این نکته نیز اشاره می‌کنند که سازگاری مثبت با زندگی، هم می‌تواند پیامد تاب‌آوری به شمار رود و هم به عنوان پیش‌آیند، سطح بالاتری از تاب‌آوری را سبب شود. در پیامد تاب‌آوری، پژوهش‌ها به افزایش رضایتمندی در رابطه با تاب‌آوری اشاره داشتند (مجبی، ۱۳۹۲).

پژوهش‌های زیادی در زمینه متغیرهای باورهای هوشی، تاب‌آوری و مسئولیت‌پذیری انجام گرفته است. از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

آتش‌افروز (۱۳۹۷) در مقاله‌ای به بررسی رابطه باورهای هوشی و مؤلفه‌های خودتنظیمی با میانجیگری جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر اهواز پرداخت. نتایج نشان داد که باورهای هوشی می‌تواند در هدف‌گزینی دانش‌آموزان نقش معنی‌داری ایفا نماید و هدف‌گزینی نیز می‌تواند به طور معنی‌داری مؤلفه خودتنظیمی (ازجمله خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم) را پیش‌بینی نماید. رستگار (۱۳۹۷) در تحقیقی به بررسی رابطه مسئولیت‌پذیری با هوش معنوی و تاب‌آوری دانشجویان شهر تهران پرداخت. نشان دادند که الگوی پیشنهادی از برازش خوبی با داده‌ها برخوردار بود و همه فرضیه‌ها مورد تأیید قرار گرفتند. آن‌گونه که نتایج حاصل از پژوهش نشان داد، هوش معنوی با نقش میانجی تاب‌آوری می‌تواند تأثیر چشم‌گیری بر مسئولیت‌پذیری دانشجویان داشته باشد. اسلامی و همکاران (۱۳۹۶) در تحقیقی به بررسی رابطه مسئولیت‌پذیری و تاب‌آوری با فرسودگی شغلی آموزگاران پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد بین مسئولیت‌پذیری آموزگاران و فرسودگی شغلی رابطه مثبت و همچنین بین تاب‌آوری و فرسودگی شغلی رابطه منفی معنی‌دار به دست آمد. خشنود و همکاران (۱۳۹۶)، به بررسی رابطه سبک‌های یادگیری و باورهای هوشی دانش‌آموزان دختر پرداختند. نتایج تحقیق نشان داده که بین سبک‌های یادگیری و باورهای هوشی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر آبادان رابطه معنی‌داری وجود دارد و متغیر پیش‌بین سبک‌های یادگیری قادر به پیش‌بینی متغیر ملاک باورهای هوشی می‌باشند.

مکسیز و رابرت^۱ (۲۰۱۹) در تحقیقی به بررسی رابطه تاب‌آوری و جهت‌گیری هدفی با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان پرداختند. نتایج نشان داد که اهداف تبهرگرا و هدفمندی، دارای ضریب برآورد منفی در پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری هستند و با افزایش میزان جهت‌گیری هدفی تبهرگرا و هدفمندی دانش‌آموزان، میزان مسئولیت آن‌ها کاهش می‌یابد. همچنین بین تاب‌آوری با مسئولیت‌پذیری رابطه معناداری وجود داشت. برونه^۲ و همکاران (۲۰۱۸) در مقاله‌ای به بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری و هوش هیجانی بر اساس نقش واسطه‌ای عملکرد خانواده پرداختند. نتایج پژوهش نشان داد رابطه مثبت و معناداری بین مسئولیت‌پذیری و هوش هیجانی در نوجوانان وجود دارد. همچنین عملکرد خانواده نقش واسطه‌ای مثبتی بین متغیر مسئولیت‌پذیری و هوش هیجانی ایفا می‌کند. رانا و لنگ^۳ (۲۰۱۷)، در مقاله‌ای به بررسی رابطه شیوه‌های فرزندپروری والدین، مسئولیت‌پذیری و تاب‌آوری در دانش‌آموزان تیزهوش

¹ Maciz & Rabert

² Boronteh

³ Rena & Leng

پرداختند. نتایج نشان داد شیوه‌های اقتدار منطقی و استبدادی والدین قادر به پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری فرزندان است. همچنین میان شیوه فرزندپروری اقتدار منطقی با تاب‌آوری دانش‌آموزان تیزهوش رابطه مثبت وجود دارد. برزونسکی^۱ (۲۰۱۶)، در پژوهشی به بررسی رابطه باورهای هوشی و یادگیری خودمختار دانش‌آموزان پرداختند. نتایج نشان داد که اثرات مستقیم و غیرمستقیم از باورهای هوشی افزایشی بر یادگیری خودمختار است. باور هوش افزایشی تأثیر مثبت مستقیم بر روی یادگیری خودمختار از طریق اهداف تسلط و احساسات مثبت داشته است. علاوه بر این، باور هوش ذاتی، تأثیر منفی غیرمستقیم بر یادگیری خودمختار از طریق میانجیگری اهداف اجتناب از عملکرد، اهداف رویکرد عملکرد و احساسات منفی داشته است.

با توجه به توضیحات ارائه‌شده به نظر می‌رسد بین متغیرهای باورهای هوشی، تاب‌آوری و مسئولیت‌پذیری رابطه وجود دارد. لذا سؤال اصلی تحقیق این است که رابطه بین باورهای هوشی و تاب‌آوری با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس متوسطه قم چگونه است؟

روش پژوهش

با توجه به این‌که هدف این تحقیق، تعیین رابطه بین باورهای هوشی و تاب‌آوری با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس متوسطه قم می‌باشد، می‌توان چنین بیان کرد که تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی بوده زیرا برای پاسخ دادن به یک معضل و مسئله علمی که در دنیای واقعی وجود دارد می‌پردازد. همچنین پژوهش حاضر یک پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه ناحیه یک استان قم در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ می‌باشند. شایان‌ذکر است تعداد کل دانش‌آموزان طبق اعلام مسئولین آموزش و پرورش استان قم ۷۰۲۳ نفر می‌باشند. حجم نمونه با استفاده از جدول برآورد مورگان از میان جامعه مذکور، ۳۶۴ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی-طبقه‌ای انتخاب شد. برای این منظور، ابتدا از بین مناطق چهارگانه آموزش و پرورش استان قم، ناحیه یک انتخاب گردید. سپس فهرست مدارس استخراج و از بین آن‌ها به‌طور تصادفی ۷ دبیرستان انتخاب گردید. سپس از بین مدارس به تفکیک پایه، ۴ کلاس انتخاب شد و در هر کلاس ۱۳ نفر به‌صورت تصادفی ساده، انتخاب و مورد بررسی قرار گرفتند.

ابزار اندازه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش، عبارت است از:

پرسش‌نامه باورهای هوشی: مقیاس باورهای هوشی شامل ۱۵ ماده است که توسط براون و رایان^۲ در سال ۲۰۰۳ ساخته شده است و برای سنجش باورهای هوشی یا بهوشیاری بکار می‌رود. این مقیاس در طیف لیکرت ۶ درجه‌ای از ۱ تا ۶ نمره‌گذاری شده است. برای تعیین روایی سازه این ابزار از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده شده است. در تحلیل داده‌های پرسش‌نامه باورهای هوشی در این مطالعه مقدار ضریب KMO (شاخص کفایت نمونه‌گیری) و آزمون کرویت بارتلت نشان از وجود شواهد کافی برای اجرای روش تحلیل عاملی دارد. همچنین پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از آلفای کرونباخ

¹ Berzonskey

² Brown & Ryan

۰/۷۹ به دست آوردند. در این تحقیق با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، پایایی پرسش‌نامه ۰/۸۵ به دست آمد که نشان‌دهنده پایا بودن پرسش‌نامه تحقیق می‌باشد.

پرسش‌نامه تاب‌آوری: این پرسش‌نامه را کونور و دیویدسون^۱ (۲۰۰۳) با مرور منابع پژوهشی ۱۹۹۱-۱۹۷۹ حوزه تاب‌آوری تهیه کردند. تهیه‌کنندگان این مقیاس بر این باورند که این پرسش‌نامه به‌خوبی قادر به تفکیک افراد تاب‌آور از غیرتاب‌آور در گروه‌های بالینی و غیربالینی بوده و می‌تواند در موقعیت‌های پژوهشی و بالینی مورد استفاده قرار گیرد. این پرسش‌نامه ۲۵ عبارت دارد که در یک مقیاس لیکرتی بین صفر تا پنج نمره‌گذاری می‌شود. نمره‌گذاری گزینه‌ها در این مقیاس بدین شرح است: کاملاً نادرست = ۰ به ندرت = ۱ گاهی درست = ۲ اغلب درست = ۳ همیشه درست = ۴؛ بنابراین طیف نمرات آزمون بین ۰ تا ۱۰۰ قرار دارد. نمرات بالاتر بیانگر تاب‌آوری بیشتر آزمودنی است. کونور و دیویدسون ضریب آلفای کرونباخ مقیاس تاب‌آوری را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. در این تحقیق با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، پایایی پرسش‌نامه تاب‌آوری ۰/۸۸ به دست آمد که نشان‌دهنده پایا بودن پرسش‌نامه تحقیق می‌باشد.

پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری: این پرسش‌نامه نخستین بار توسط هاریسون گاف در سال (۱۹۵۱) با ۶۴۸ سؤال و ۱۵ مقیاس برای سنجش ۱۵ ویژگی شخصیتی انتشار یافت و سپس در سال (۱۹۸۷) مورد تجدیدنظر قرار گرفت و تعداد سوال‌های آن به ۱۶۲ و تعداد خرده مقیاس‌های آن به ۲۰ خرده مقیاس افزایش یافت. جهت بررسی روایی محتوا در پژوهشی که توسط گاف و همکاران انجام شد، پرسش‌نامه در اختیار پنج نفر از متخصصان در این زمینه قرار داده شد و در رابطه با مواد و سؤالات آن بحث شده و نظرات نهایی هر یک از آن‌ها در این پرسش‌نامه لحاظ شد تا در برگزیده مفهوم مسئولیت‌پذیری باشد. همچنین میزان پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۵ به دست آوردند که حاکی از پایایی بالای ابزار می‌باشد. در این تحقیق با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، پایایی پرسش‌نامه مسئولیت‌پذیری ۰/۸۰ به دست آمد که نشان‌دهنده پایا بودن پرسش‌نامه تحقیق می‌باشد.

داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی نظیر میانگین و انحراف استاندارد و آمار استنباطی نظیر آزمون همبستگی پیرسون، آزمون کلموگروف-اسمیرنوف (نرمال بودن متغیرها)، آزمون Z فیشر و آزمون رگرسیون چندگانه، در قالب نرم‌افزار SPSS تجزیه و تحلیل شدند.

¹ Connor & Davidson

یافته ها

برای بررسی یافته ها ابتدا به بررسی نتایج یافته های توصیفی پرداخته شد.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر پژوهش	میانگین	انحراف استاندارد
باورهای هوشی ذاتی	۲۰/۳۵	۳/۱۰
باورهای هوشی افزایشی	۲۱/۹۰	۳/۱۸
تاب آوری	۵۳/۸۴	۱۱/۵۲
مسئولیت پذیری	۲۹/۲۴	۵/۵۶

پس از بررسی یافته های توصیفی، ابتدا فرض نرمال بودن توزیع داده ها با آزمون کلموگروف - اسمیرونوف بررسی و در نهایت به بررسی فرضیه های پژوهش پرداخته شد.

جدول ۲. نتایج آزمون کلموگروف - اسمیرونوف برای بررسی توزیع داده ها

متغیر پژوهش	Z	sig
باورهای هوشی ذاتی	۱/۱۵	۰/۱۴
باورهای هوشی افزایشی	۰/۵۹	۰/۸۸
تاب آوری	۰/۶۶	۰/۷۷
مسئولیت پذیری	۰/۷۶	۰/۶۱

نتایج آزمون کلموگروف - اسمیرونوف نشان داد که فرض نرمال بودن توزیع متغیرها در همه متغیرهای پژوهش رعایت شده است؛ بنابراین توزیع طبیعی و امکان استفاده از آزمون تحلیل رگرسیون وجود دارد.

جهت بررسی فرضیه رابطه بین باورهای هوشی با مسئولیت پذیری دانش آموزان از روش آماری تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شده است که میزان ارتباط باورهای هوشی (از جمله ذاتی و افزایشی) با مسئولیت پذیری دانش آموزان محاسبه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون و رابطه بین باورهای هوشی با مسئولیت پذیری دانش آموزان

متغیرهای پیش بین	ضریب B	خطای معیار	ضریب استاندارد بتا	میزان t	سطح معنی داری
باورهای ذاتی	۰/۱۹	۰/۰۳	۰/۲۷	۴/۱۸۰	۰/۰۰۱
باورهای افزایشی	۰/۱۵	۰/۰۲	۰/۱۷	۳/۲۸۲	۰/۰۰۰

$$R = ۰/۶۰ \quad R^2 = ۰/۳۶ \quad F = ۷/۱۲ \quad P < 0/001$$

اطلاعات مندرج در جدول ۳ نشان داد ضریب همبستگی چندگانه بین باورهای هوشی و مسئولیت پذیری معنی دار بوده است و به صورت مشترک باورهای هوشی ۳۶ درصد واریانس متغیر مسئولیت پذیری را تبیین نموده است. مقدار F و سطح معنی داری آن نیز نشان داد که این مقدار همبستگی و ضریب تعیین در مدل رگرسیونی معنی دار بوده است. بر اساس ضرایب بتا مندرج در جدول، در صورت ثابت بودن سایر شرایط، افزایش یک واحد در باورهای هوشی ذاتی با ۰/۲۷ واحد افزایش در مسئولیت پذیری همراه است و افزایش یک واحد در باورهای هوشی افزایشی با ۰/۱۷ واحد افزایش در مسئولیت پذیری همراه است. جهت بررسی این فرضیه رابطه بین تاب آوری با مسئولیت پذیری دانش آموزان از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده است.

جدول ۴. ضریب همبستگی پیرسون بین تاب آوری با مسئولیت پذیری دانش آموزان

متغیرها	تاب آوری	مسئولیت پذیری
تاب آوری	-	
مسئولیت پذیری	۰/۳۳ ^{۰۰}	-
	۰/۰۱	

با توجه به جدول ۴ سطح معنی داری ۰/۰۱ محاسبه گردیده و همچنین ضریب همبستگی ۰/۳۲، با ۹۹ درصد اطمینان می توان نتیجه گرفت رابطه معنی دار و مثبت بین تاب آوری با مسئولیت پذیری دانش آموزان وجود دارد. به عبارتی دیگر با افزایش تاب آوری، مسئولیت پذیری دانش آموزان افزایش می یابد.

جهت بررسی فرضیه رابطه بین باورهای هوشی و تاب آوری دانش آموزان از روش آماری تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شده است که میزان ارتباط باورهای هوشی (از جمله ذاتی و افزایشی) با تاب آوری دانش آموزان محاسبه شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل رگرسیون و رابطه بین باورهای هوشی با تاب آوری دانش آموزان

متغیرهای پیش بین	ضریب B	خطای معیار	ضریب استاندارد بتا	میزان t	سطح معنی داری
باورهای ذاتی	۰/۱۶	۰/۰۰۴	۰/۲۲۲	۳/۸۴۵	۰/۰۰۰
باورهای افزایشی	۰/۱۰	۰/۰۳	۰/۱۶۸	۲/۸۸۰	۰/۰۰۱

$$R = ۰/۴۱ \quad R^2 = ۰/۱۷ \quad F = ۶/۵۴ \quad P < 0/001$$

اطلاعات مندرج در جدول ۵ نشان داد ضریب همبستگی چندگانه بین باورهای هوشی و تاب آوری معنی دار بوده است و به صورت مشترک باورهای هوشی ۱۷ درصد واریانس متغیر تاب آوری را تبیین نموده است. بر اساس ضرایب بتا مندرج در جدول، در صورت ثابت بودن سایر شرایط، افزایش یک واحد در باورهای هوشی ذاتی با ۰/۲۲۲ واحد افزایش در تاب آوری همراه است و افزایش یک واحد در باورهای هوشی افزایشی با ۰/۱۶۸ واحد افزایش در تاب آوری همراه است.

جهت بررسی فرضیه همبستگی بین باورهای هوشی با مسئولیت پذیری از آزمون Z فیشر استفاده شد.

جدول ۶. ضرایب همبستگی باورهای هوشی و مسئولیت پذیری در گروه دانش آموزان دختر و پسر

متغیرها	جنسیت	ضریب همبستگی	Z	معنی داری
باورهای هوشی مسئولیت پذیری	دختر	۰/۵۵۶	۲/۴۸	P < ۰/۰۵
	پسر	۰/۴۶۴		

بر اساس نتایج آزمون Z فیشر در جدول ۶، بین ضرایب همبستگی باورهای هوشی با مسئولیت پذیری دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معنی داری وجود دارد. ($Z = ۲/۴۸ \quad P < ۰/۰۵$)

جهت بررسی فرضیه همبستگی بین تاب آوری با مسئولیت پذیری دانش آموزان دختر و پسر از آزمون Z فیشر استفاده شد.

جدول ۷. ضرایب همبستگی تاب‌آوری و مسئولیت‌پذیری در گروه دانش‌آموزان دختر و پسر

متغیرها	جنسیت	ضریب همبستگی	Z	معنی‌داری
تاب‌آوری مسئولیت‌پذیری	دختر	۰/۰۹۶	۰/۳۱	P>۰/۰۵
	پسر	۰/۰۴۲		

بر اساس نتایج آزمون Z فیشر در جدول ۷، بین ضرایب همبستگی تاب‌آوری با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. ($Z=0.31$ $P>0.05$)

بحث و نتیجه‌گیری

در این بخش نتایج هر یک از فرضیه‌ها مورد بحث و تفسیر قرار گرفت و در ادامه آن بر اساس نتیجه به‌دست‌آمده برای هر یک از فرضیات پیشنهاداتی ارائه گردید.

فرضیه اول: بین باورهای هوشی با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس متوسطه قم رابطه وجود دارد. یافته‌های پژوهش حاضر فرضیه فوق را مورد تأیید قرار داده است. برزونسکی و همکاران دریافتند، باورهای هوشی چارچوب‌های شناختی-انگیزشی متفاوتی را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند و بنابراین زمانی که دانش‌آموز یکی از انواع باورهای هوشی را می‌پذیرد، این باور بر نحوه مسئولیت‌پذیری آن‌ها تأثیر می‌گذارد. همچنین طبق الگوی نظری انگیزش پیشرفت، باورهای افراد عمده‌ترین و اصلی‌ترین تعیین‌گرهای رفتارهای پیشرفت هستند. انتظارات افراد برای موفقیت و ادراک آن‌ها از توانایی انجام تکالیف نقش عمده‌ای در انگیزش و رفتار دارند.

فرضیه دوم: بین تاب‌آوری با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مدارس متوسطه قم رابطه مثبت وجود دارد. یافته‌های پژوهش حاضر فرضیه فوق را مورد تأیید قرار داده است. گاستلو و بریگز^۱ معتقدند که مسئولیت‌پذیری قسمتی از شخصیت طبیعی هر انسانی است؛ اما مسئولیت‌پذیری در افراد مختلف دارای درجات مختلفی می‌باشد. مسئولیت‌پذیری و شناسایی ارزش‌های فردی در پیشگیری یا کاهش ابتلا نوجوانان به انواع ناهنجاری‌های رفتاری اجتماعی، اختلالات روانی و شخصیتی نقش مؤثری دارند. همچنین تاب‌آوری نوعی ترمیم خود با پیامدهای مثبت هیجانی، عاطفی و شناختی است. درعین حال آن‌ها به این نکته نیز اشاره می‌کنند که سازگاری مثبت با زندگی، هم می‌تواند پیامد تاب‌آوری به شمار رود و هم به‌عنوان پیش‌آیند، سطح بالاتری از تاب‌آوری را سبب شود.

فرضیه سوم: بین باورهای هوشی و تاب‌آوری دانش‌آموزان مدارس متوسطه قم رابطه مثبت وجود دارد. یافته‌های پژوهش حاضر فرضیه فوق را مورد تأیید قرار داده است. به عقیده کری و همکاران^۲، دانش‌آموزانی که دارای باورهای افزایشی در مورد هوش هستند بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌ها و شکست‌های گذشته تلاش می‌کنند. ولی دانش‌آموزانی که باور هوشی ذاتی دارند، بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز کرده و برای غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را

¹ Guastello & Briggs

² Cury et al

به خرج می‌دهند. فراگیران با باور ذاتی هوش، بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز کرده و برای رسیدن به اهدافشان و غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند و در مواجهه با مشکلات به راحتی تسلیم می‌شوند.

فرضیه چهارم: همبستگی بین باورهای هوشی با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر و پسر متفاوت است. یافته‌های پژوهش حاضر فرضیه فوق را مورد تأیید قرار داده است. بسیاری از محققان بر این اعتقاد هستند که باورهای هوشی و مسئولیت‌پذیری تحت تأثیر جنس، فرهنگ و سن افراد قرار دارند. رابرت و همکاران^۱ دریافتند که دختران در مقایسه با پسران بیشتر به نظریه ذاتی بودن هوش اعتقاد دارند. می‌توان گفت حساسیت بیش‌ازحد دختران و عاطفی بودن آنان نسبت به پسران میزان تحمل آنان را نسبت به سختی‌ها افزایش نموده، سبب واکنش مثبت جهت جلب توجه اعضای خانواده شده و در نتیجه منجر به افزایش استقلال و مسئولیت‌پذیری می‌گردد. مسئولیت‌پذیری ابعاد مختلفی دارد که شامل بعد فردی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی می‌باشد. فرد مسئولیت‌پذیر کسی است که در قبال رفتار خودش پاسخگو باشد؛ یعنی مسئولیت سود و زیان تکلیفی را که برعهده گرفته است، بپذیرند.

فرضیه پنجم: همبستگی بین تاب‌آوری با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر و پسر متفاوت است. یافته‌های پژوهش حاضر فرضیه فوق را مورد تأیید قرار داده است. بریکلند و بریویک^۲ دریافتند که شاخص‌ها و ویژگی‌های فردی تاب‌آوری، ممکن است تحت عنوان توانایی‌های ذاتی تعریف شوند که در فرد حضور دارند و در طول دوران سختی در فرد باقی می‌ماند. این توانایی‌ها (مانند مسئولیت‌پذیری) آموزش داده می‌شوند و در طول زمان رشد می‌یابند. درعین حال آن‌ها به این نکته نیز اشاره می‌کنند که سازگاری مثبت با زندگی، هم می‌تواند پیامد تاب‌آوری به شمار رود و هم به عنوان پیش‌آیند، سطح بالاتری از تاب‌آوری را سبب شود. در پیامد تاب‌آوری، پژوهش‌ها به افزایش مسئولیت‌پذیری در رابطه با تاب‌آوری اشاره داشتند.

در این بخش، بر اساس نتایج به دست آمده از پژوهش، تعدادی از پیشنهادها کاربردی ارائه می‌شود.

۱- پیشنهاد می‌شود ساختار محیط‌های آموزشی به گونه‌ای طراحی گردد که به شکل‌گیری باور هوشی افزایشی در دانش‌آموزان منجر شود.

۲- از آنجاکه بنیان شکل‌گیری باورهای هوش در سال‌های اولیه زندگی پایه‌ریزی می‌شود، بنابراین پیشنهاد می‌شود تا والدین برای افزایش باورهای هوشی فرزندانشان از بدو تولد، ضمن برخورداری از آموزش‌های لازم از وجود مشاوران و روانشناسان نیز بهره گیرند و در ضمن خود سعی کنند الگوهای مناسبی برای آن‌ها فراهم آورند.

۳- انجام تحقیقات نیمه تجربی، ارائه برنامه‌های آموزشی و راهکارهای درمانی، به منظور اصلاح و تقویت رفتار مسئولانه دانش‌آموزان، که معلول باورهای هوشی نادرست است.

۴- به برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود با گنجانیدن برنامه‌های آموزشی و کارگاه‌های مهارتی در زمینه آموزش باورهای هوشی در سطح ملی و استانی اقدام نمایند.

¹ Rabert et al

² Birkeland & Breivik

منابع

- اسلامی، زینب و مسترشدی، ریحانه. (۱۳۹۵). رابطه مسئولیت‌پذیری و تاب‌آوری با فرسودگی شغلی آموزگاران مدارس ابتدایی استثنایی شهر بجنورد، کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم و مهندسی.
- آتش‌افروز، عسکر. (۱۳۹۷). رابطه علی‌باورهای هوشی و برخی مؤلفه‌های خودتنظیمی با میانجی‌گری جهت‌گیری‌های هدف در دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۵(۲۹)، ۳۴-۱۶.
- باقری، فریده، و رستمی، معصومه. (۱۳۹۵). مقایسه کمال‌گرایی و مسئولیت‌پذیری در دانشجویان مراکز تربیت معلم شهر اهواز به تفکیک جنس. فصلنامه فرهنگی-تربیتی زنان و خانواده، ۶(۱۸)، ۱۵۹-۱۸۸.
- خشنود، هوشنگ و شعبانیان، سام و نجفی، عباس. (۱۳۹۶). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری و باورهای هوشی دانش‌آموزان دختر. اولین کنگره ملی توانمندسازی جامعه در حوزه جامعه‌شناسی. علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران.
- دودمان، پروانه. (۱۳۹۷). بررسی رابطه شیوه‌های فرزندپروری والدین با مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر ستان مهر. مجله دانشگاه علوم پزشکی قم، ۴(۱۲)، ۶۰-۵۱.
- رستگار، شبنم. (۱۳۹۷). بررسی رابطه مسئولیت‌پذیری با هوش معنوی و تاب‌آوری دانشجویان شهر تهران. نشریه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. ۹(۱)، ۹۴-۷۹.
- روحانی، محمد، و حسینی، رضا. (۱۳۹۵). بررسی روش‌های افزایش تاب‌آوری با نقش کمال‌گرایی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی، مقاله فارسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناختی دانشگاه الزهرا.
- عابدی، صمد و سعیدی پور، بهمن و فرج‌اللهی، مهران. (۱۳۹۵). رابطه باورهای هوشی، معرفت‌شناختی و راهبردهای یادگیری. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، ۱۳(۱)، ۱۴-۱.
- فردوسی، کریم. (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین تاب‌آوری و سرسختی روان‌شناختی در دانش‌آموزان. دوماهنامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار، دانشگاه شاهد، ۱۰(۱۲)، ۹۴-۸۵.
- یعقوب، محمد و حسینی، رضا. (۱۳۹۵). بررسی روش‌های افزایش مسئولیت‌پذیری با نقش کمال‌گرایی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی، مقاله فارسی دانشکده علوم تربیتی، ۲(۲)، ۶۲-۴۳.
- Berzonsky, M.D. (2016). Self- construction over the lifespan: A process perspective on identity formation. *Advances in Personal Counteract Psychology. Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 155-186.
- Birkeland, M.S., Breivik, K. (2015). Peeracceptance protects global self-esteem from negative effects low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of Education Psychology*, 10, 929-937.
- Boronteh, M., & Zielgar, B. A. (2018). Nothing more than dimension? Evidence for a surplus meaning of specific attributions. *The Journal of Educational Research*, 4(1), 19-28.
- Brown, K.W., Ryan, R.M. (2003). Addressing Fundamental Questions about Mindfulness. *Psychological Inquiry*, 18, 272-281.
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L. & Davies, F. (2017). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being, A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 67-90.

- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC) Depression and anxiety, 18(2), 76-82.
- Cury, F. A. J., Elliot, D., Fonseca, Da. & Moller, A. C. (2016). "The Socialcognitive Model of Achievement Motivation and Achievement Goal Framework." Journal of Personality and Social Psychology, 90(4), 102-124.
- Guastello, S.J., Briggs, J.M. (2015). Parenting style and generativity measured in college student and their parents. Journal of Adolescent Research, 14, 67-84.
- Lenzi, K., & viono, D. (2014). Understanding the relationship between perfectionism and achievement motivation in gifted college students, the gifted child quarterly, 48, 3, 219-231.
- Maciz, L.G., & Rabert, J. A. (2019). Why do beliefs about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. Social Cognitive & Affective Neuroscience, 7(3), 66-80.
- Moris, F.A., Elyay, K.S. (2014). positive conceptions of perfectionism: approaches, evidence, challenges. Personality and social psychology review, 10, 295-319.
- Rabert, M., John, O. P., Srivastava, S. & Gross, J. J. (2017). Implicit Theories of Emotion :Affective and Social Outcomes Across a Major Life Transition. Journal of Personality and Social psychology, 90(6), 35-54.
- Rena, L., Leng, J. R. (2017). The Family and Social Change in Chinese Societies. The Springer Series on Demographic Methods and Population Analysis. Journal of Early Adolescence, 34, 521-528.